



Universidad de Valladolid

FACULTAD EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA

TESIS DOCTORAL:

**LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO
DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIONES EN CHILE:
APORTACIONES A LA FORMACIÓN INICIAL**

Presentada por Alex Pavié Nova para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Co-Dirigida por:
Dr. Dn. José Lino Barrio Valencia
Dr. Dn. Rolando Pinto Contreras

Valladolid, septiembre de 2012

... ¿Qué es el amor, sino porfia? ...
(Lope de Vega)

AGRADECIMIENTOS

Al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Universidad de Valladolid, especialmente al Dr. José Lino Barrio por su paciencia en la dirección de este trabajo.

Al Dr. Rolando Pinto Contreras quien desde su sabia experiencia como especialista en la formación inicial docente de tantas generaciones de mi tierra natal, hizo que este trabajo aterrizara en el contexto en el cual debía ser desarrollado.

Al Departamento de Humanidades y Arte y a las autoridades de la Universidad de Los Lagos, Chile, por darme la autorización para poder concretar este anhelo.

A mi madre y hermanos, quienes han sido testigos distantes del desarrollo de este proceso, pero que sin su apoyo a miles de kilómetros, todo hubiera sido más complejo.

A la familia Lozoya De Diego, por sus acciones del día a día, las que con el tiempo se convirtieron en lecciones de vida acerca de lo que significa ser “gente buena”.

Finalmente, a “MJ”, simplemente, gracias por todo.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

0. INTRODUCCIÓN	3
i) Justificación del objeto de estudio	3
ii) Objetivos y preguntas de la investigación.....	6
iii) Estructura y contenido del trabajo	8

PARTE I**MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE****CAPÍTULO 1. EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO** 19

1.1 La Reforma educacional chilena: orientaciones sobre las políticas de la reforma educativa	19
1.2 El currículum de la Enseñanza Media en Chile	26
1.2.1 Definiciones de la organización curricular de la enseñanza	27
1.2.2 Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Formación General de la Educación Media	30
1.3 Sector Curricular de Lengua Castellana y Comunicación	32
1.4 Valoración del proceso de la Reforma	36

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA: ORIENTACIONES Y CONTEXTO 43

2.1 La formación para la profesión docente	43
2.2 Modelos para la formación docente	47
2.2.1 Modelos de Formación del profesorado propuestos por Ferry	49
2.2.2 Modelos de Formación del profesorado propuestos por Doyle	50
2.2.3 Modelos de Formación del profesorado descritos por Feinman-Nemser	52
2.2.4 Modelos de formación del profesorado descritos por Pérez Gómez	54
2.3 El profesional reflexivo	63
2.4 La Formación Inicial Docente en Chile: aspectos generales	72
2.4.1 ¿Quién estudia pedagogía en Chile?	77
2.4.2 Los estándares de desempeño para la Formación Inicial Docente	79
2.4.3 Evaluación docente y Marco para la buena enseñanza (CPEIP).....	81
2.4.4 Estándares nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media	89
2.5 La Formación Inicial Docente de Lengua Castellana y Comunicaciones Plan curricular de la Universidad de Los Lagos	90
2.6 El enfoque dominante en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura	98
2.6.1 El enfoque comunicativo	99
2.6.2 La enseñanza de la Literatura	102

PARTE II.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA: LA CONCEPCIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 3. LAS COMPETENCIAS 111

3.1 Distintos significados del término competencia, según los diversos contextos de uso	112
3.2 Principales enfoques sobre las competencias	116
3.2.1 Enfoque Ocupacional	117
3.2.2 Enfoque Funcional	121
3.2.3 Enfoque Constructivista	127
3.2.4 Enfoque integrado holístico	138
3.2.5 Comparación entre los enfoques revisados	140

CAPÍTULO 4. DEFINICIONES Y TIPOS DE COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN 147

4.1 Tipos de competencias	154
4.1.1 Competencias genéricas o transversales	155
4.1.2 Competencias específicas	158
4.2 La competencia profesional y el profesional competente	160
4.3 Repercusiones para la formación	168
4.3.1 Adquisición de competencias	170
4.3.2 Modelos de adquisición y desarrollo de competencias	172
4.4 Las competencias como base de programas formativos	181
4.4.1. Competency-Based-Education	182
4.4.2 Informe Scans	185
4.4.3 Programa PISA y DeSeCo	187
4.4.4 Unión Europea	190
4.4.5 Proyecto Tuning	193
4.4.6 Proyecto Tuning para América Latina	197
4.5 La evaluación de competencias	204
4.5.1 Concepto de evaluación	205
4.5.2 Certificación y norma de competencia	210
4.5.3 Componentes de una norma de competencia	212
4.5.4 La evaluación y la formación centrada en competencias	216

CAPÍTULO 5. COMPETENCIAS DOCENTES Y PROFESIONALES 225

5.1 Diversas propuestas de competencias docentes	229
5.1.1 Especificación de competencias recogidas por Angulo	229
5.1.2 Competencias docentes de Alverno College	232

5.1.3 Competencias docentes propuestas por Perrenoud	233
5.1.4 Competencias docentes agrupadas por Escudero	235
5.1.5 Las competencias docentes propuestas por la Fundación Chile	239
5.2 Aproximaciones al perfil competencial del profesor de Lengua Castellana y Literatura	244
5.3 Síntesis caracterizadora de las competencias docentes y profesionales	253

PARTE III

ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DEL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 6. DISEÑO Y APLICACIÓN DEL ESTUDIO	263
6.1 Diseño de la investigación: campo de estudio de las competencias profesionales docentes	264
6.2 Diseño de la investigación: variables implicadas en el estudio	275
6.3 Diseño de la investigación : metodología	280
6.3.1 El cuestionario	281
6.3.2 Las entrevistas	289
6.4 Diseño de la investigación: muestra	290
6.5 Análisis de los datos obtenidos	292
6.5.1 Análisis de los datos y presentación de los resultados obtenidos mediante el cuestionario	292
6.5.1.1. Características de la muestra	293
6.5.1.2 Análisis de frecuencias	300
6.5.1.3 Análisis de la frecuencias en relación con las variables.....	306
6.5.1.3.1 Clasificación de las respuestas dadas según la variable Género	307
6.5.1.3.2 Clasificación de las respuestas según la variable Tipo de titulación	312
6.5.1.3.3 Clasificación de las respuestas según la variable Tipo de colegio	321
6.5.1.3.4 Clasificación de las respuestas según la variable Años de experiencia laboral	330
6.5.1.3.5 Clasificación de las respuestas según la variable Alumnos por curso	338
6.5.1.3.6 Análisis de las respuestas relacionadas con las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones	344
6.5.2 Análisis específico de las competencias profesionales y valoración de los resultados	370
6.6 Análisis y valoración de las entrevistas	384

CAPÍTULO 7. CONSIDERACIONES FINALES	409
7.1 Conclusiones	411
7.1.1 La Formación Inicial Docente	411
7.1.2 La Práctica Docente	414
7.1.3 Las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones	417
7.2 Consecuencias para la Formación Inicial: las propuestas derivadas de la investigación	423
7.2.1. Componentes que deberían revisarse	424
7.2.2 Objetivos de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y estructura curricular	427
7.2.3 Perfil y competencias profesionales del titulado	428
7.2.4 Relación de asignaturas del plan de estudios	435
7.2.5 Resumen de los elementos del contexto formativo	438
7.3 Perspectivas de investigación	439
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	445
ANEXOS	
ANEXO I. Entrevistas a los profesores	475
ANEXO II . Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media para el Subsector de Lengua Castellana y Comunicación	507
ANEXO III Visión sinóptica de nueva propuesta de Estándares para la Formación Inicial de profesores de Educación Media en Lengua Castellana y Comunicación.....	519

ÍNDICE DE FIGURAS, CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura de trabajo	11
Figura 2: Componentes de la competencia	148
Figura 3: El concepto de competencia y su significado con otros conceptos al uso	158
Figura 4: Actuar con competencia.....	168
Figura 5: Representación gráfica de los campos de investigación y sus relaciones	265
Figura 6: Variables incluidas en el estudio	279
Figura 7: Articulación de la Formación Inicial Docente	437

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Principios orientadores y ámbitos de acción de la Reforma	23
Cuadro 2: Propósitos y competencias del nuevo currículo	25
Cuadro 3: Objetivos fundamentales del subsector	34
Cuadro 4: Constantes del profesional reflexivo según Schön	65
Cuadro 5: Los cuatro dominios para la buena enseñanza	83
Cuadro 6: Componentes de la competencia lingüística	100
Cuadro 7: Términos usados en distintos idiomas	155
Cuadro 8: Implicaciones de la competencia	119
Cuadro 9: Cuadro comparativo de paradigmas cognitivos	138
Cuadro 10: Resumen de los enfoques revisados	140
Cuadro 11: Proceso de elaboración de competencias a partir de los distintos enfoques revisados	142
Cuadro 12: Componentes y subcomponentes de una competencia	154
Cuadro 13: <i>Typology of competence</i>	155
Cuadro 14: Clasificación de competencias genéricas	158
Cuadro 15: Características del profesional competente	166
Cuadro 16: Modelo de Dreyfus de adquisición de competencias	175
Cuadro 17: Tipos de conocimiento profesional	178
Cuadro 18: Principios básicos de <i>competency-based-education</i>	183
Cuadro 19: Metas para competencias clave	190
Cuadro 20: Indicadores básicos en Educación y Formación	192
Cuadro 21: Competencias genéricas más y menos valoradas	199
Cuadro 22: Desafíos y potencialidades del modelo por competencias	201
Cuadro 23: Características de formación basada en conocimiento y en competencias	204

Cuadro 24: Relaciones entre finalidad y momento evaluativo	207
Cuadro 25: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa	208
Cuadro 26: Comparación de tipos de certificación	210
Cuadro 27: Diferencias de norma entre tipos de competencia	211
Cuadro 28: Diferenciales entre evaluación tradicional y evaluación centrada en competencias	218
Cuadro 29: Competencias para la formación docente	230
Cuadro 30: Variables docentes y competencias implicadas	232
Cuadro 31: 10 competencias docentes de referencia	234
Cuadro 32: Competencias docentes/profesionales	241
Cuadro 33: Ejemplo de Competencia Conductual (Liderazgo pedagógico)	243
Cuadro 34: Cuadro comparativo de modelos al uso	248
Cuadro 35: Competencias genéricas para el profesor de educación media en Chile	248
Cuadro 36: Componentes básicos de un perfil profesional	250
Cuadro 37: Funciones del profesor de Lengua y Literatura	251
Cuadro 38: Indicadores sobre los cuales se hará la indagación	279
Cuadro 39: Instrumentos utilizados en la investigación	281
Cuadro 40: Guión de entrevista utilizado	290
Cuadro 41: Tópicos y sub-tópicos de interés	385
Cuadro 42: Competencias profesionales más y menos valoradas por las <i>mujeres</i>	420
Cuadro 43: Competencias profesionales más y menos valoradas por los <i>hombres</i>	420
Cuadro 44: Competencias profesionales más y menos valoradas por los <i>Licenciados</i>	420
Cuadro 45: Competencias profesionales más y menos valoradas por los <i>Magíster</i>	420
Cuadro 46: Competencias profesionales más y menos valoradas por los <i>Otros</i>	420
Cuadro 47: Id. por los que trabajan en centros <i>Públicos</i>	421
Cuadro 48: Id. por los que trabajan en centros <i>Subvencionados</i>	421
Cuadro 49: Id. por los que trabajan en centros <i>Privados</i>	421
Cuadro 50: Id. por los que tienen experiencia de <i>menos de 5 años</i>	421
Cuadro 51: Id. por los que tienen experiencia entre <i>5 y 10 años</i>	421
Cuadro 52: Id. por los que tienen experiencia de <i>más de 10 años</i>	422
Cuadro 53: Id. por los que tienen grupos de <i>menos de 30 alumnos</i>	422
Cuadro 54: Id. por los que tienen experiencia grupos de <i>más de 30 alumnos</i>	422
Cuadro 55 : Perfil profesional de egreso del profesor de Lengua Castellana y Comunicación	433
Cuadro 56: Relación de asignaturas propuestas	436
Cuadro 57: Resumen de los elementos o componentes del contexto formativo	438

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Género	293
Tabla 2: Tipo de titulación	294
Tabla 3: Tipo de establecimiento	295
Tabla 4: Provincias	296
Tabla 5: Años de experiencia docente.....	297
Tabla 6: Número de alumnos por curso	298
Tabla 7: Preguntas relativas al <i>saber</i>	301
Tabla 8: Preguntas relativas al saber hacer/ser.....	302
Tabla 9: Competencias profesionales del docente.....	304
Tabla 10: Preguntas relativas al saber, <i>mujeres</i>	307
Tabla 11: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>mujeres</i>	308
Tabla 12: Preguntas relativas al saber, <i>hombres</i>	309
Tabla 13: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>hombres</i>	310
Tabla 14: Preguntas relativas al saber, <i>Licenciado</i>	313
Tabla 15: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>Licenciados</i>	314
Tabla 16: Preguntas relativas al saber, <i>Magíster</i>	315
Tabla 17: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>Magíster</i>	316
Tabla 18: Preguntas relativas al saber, <i>Otros</i>	317
Tabla 19: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Otros</i>	318
Tabla 20: Preguntas relativas al saber, <i>Público</i>	322
Tabla 21: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Público</i>	323
Tabla 22: Preguntas relativas al saber, <i>Subvencionado</i>	324
Tabla 23: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Subvencionado</i>	325
Tabla 24: Preguntas relativas al saber, <i>Privado</i>	326
Tabla 25: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Privado</i>	327
Tabla 26: Preguntas relativas al saber, <i>menos de 5 años</i>	330
Tabla 27: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>menos de 5 años</i>	331
Tabla 28: Preguntas relativas al saber, <i>entre 5 y 10 años</i>	332
Tabla 29: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>entre 5 y 10 años</i>	333
Tabla 30: Preguntas relativas al saber, <i>más de 10 años</i>	335
Tabla 31: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>más de 10 años</i>	336
Tabla 32: Preguntas relativas al saber, <i>menos de 30 alumnos por aula</i>	339
Tabla 33: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>menos de 30 alumnos por aula</i>	340
Tabla 34: Preguntas relativas al saber, <i>más de 30 alumnos por aula</i>	341

Tabla 35: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>más de 30 alumnos por Aula</i>	342
Tabla 36: Competencias profesionales, <i>mujeres</i>	345
Tabla 37: Competencias profesionales, <i>hombres</i>	346
Tabla 38: Competencias profesionales, <i>Licenciados</i>	349
Tabla 39: Competencias profesionales, <i>Magíster</i>	350
Tabla 40: Competencias profesionales, <i>Otros</i>	352
Tabla 41: Competencias profesionales, <i>Público</i>	354
Tabla 42: Competencias profesionales, <i>Subvencionado</i>	355
Tabla 43: Competencias profesionales, <i>Privado</i>	357
Tabla 44: Competencias profesionales, <i>menos de 5 años</i>	359
Tabla 45: Competencias profesionales, <i>entre 5 y 10 años</i>	361
Tabla 46: Competencias profesionales, <i>más de 10 años</i>	362
Tabla 47: Competencias profesionales, <i>menos de 30 alumnos</i>	365
Tabla 48: Competencias profesionales, <i>más de 30 alumnos</i>	366
Tabla 49: Estadística descriptiva	371
Tabla 50 : Influencia de las características de los encuestados sobre la valoración de las competencias profesionales	374

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Género	294
Gráfico 2: Tipo de titulación.....	295
Gráfico 3: Tipo de establecimiento.....	296
Gráfico 4: Provincias	297
Gráfico 5: Años de experiencia docente	298
Gráfico 6: Número de alumnos por curso.....	298
Gráfico 7: Preguntas relativas al <i>saber</i>	302
Gráfico 8: Preguntas relativas al saber hacer/ser	303
Gráfico 9: Competencias profesionales del docente.....	305
Gráfico 10: Preguntas relativas al saber, <i>mujeres</i>	308
Gráfico 11: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>mujeres</i>	309
Gráfico 12: Preguntas relativas al saber, <i>hombres</i>	310
Gráfico 13: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>hombres</i>	311
Gráfico 14: Preguntas relativas al saber, <i>Licenciado</i>	313
Gráfico 15: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>Licenciados</i>	315
Gráfico 16: Preguntas relativas al saber, <i>Magíster</i>	316

Gráfico 17: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, <i>Magíster</i>	317
Gráfico 18: Preguntas relativas al saber, <i>Otros</i>	318
Gráfico 19: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Otros</i>	319
Gráfico 20: Preguntas relativas al saber, <i>Público</i>	323
Gráfico 21: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Público</i>	324
Gráfico 22: Preguntas relativas al saber, <i>Subvencionado</i>	325
Gráfico 23: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Subvencionado</i>	326
Gráfico 24: Preguntas relativas al saber, <i>Privado</i>	327
Gráfico 25: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>Privado</i>	328
Gráfico 26: Preguntas relativas al saber, <i>menos de 5 años</i>	331
Gráfico 27: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>menos de 5 años</i>	332
Gráfico 28: Preguntas relativas al saber, <i>entre 5 y 10 años</i>	333
Gráfico 29: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>entre 5 y 10 años</i>	334
Gráfico 30: Preguntas relativas al saber, <i>más de 10 años</i>	335
Gráfico 31: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>más de 10 años</i>	336
Gráfico 32: Preguntas relativas al saber, <i>menos de 30 alumnos por aula</i>	339
Gráfico 33: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>menos de 30 alumnos por aula</i>	340
Gráfico 34: Preguntas relativas al saber, <i>más de 30 alumnos por aula</i>	342
Gráfico 35: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, <i>más de 30 alumnos por aula</i>	343
Gráfico 36: Competencias profesionales, <i>mujeres</i>	346
Gráfico 37: Competencias profesionales, <i>hombres</i>	347
Gráfico 38: Competencias profesionales, <i>Licenciados</i>	350
Gráfico 39: Competencias profesionales, <i>Magíster</i>	351
Gráfico 40: Competencias profesionales, <i>Otros</i>	353
Gráfico 41: Competencias profesionales, <i>Público</i>	355
Gráfico 42: Competencias profesionales, <i>Subvencionado</i>	356
Gráfico 43: Competencias profesionales, <i>Privado</i>	358
Gráfico 44: Competencias profesionales, <i>menos de 5 años</i>	360
Gráfico 45: Competencias profesionales, <i>entre 5 y 10 años</i>	362
Gráfico 46: Competencias profesionales, <i>más de 10 años</i>	363
Gráfico 47: Competencias profesionales, <i>menos de 30 alumnos</i>	366
Gráfico 48: Competencias profesionales, <i>más de 30 alumnos</i>	367

INTRODUCCIÓN GENERAL

0. Introducción.

El presente trabajo de investigación conducente al grado académico de Doctor, es la culminación de la última etapa que se enmarca dentro del Programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura, adscrito al Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, perteneciente a la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Esta Tesis Doctoral es co-dirigida por el Dr. Dn. José Lino Barrio Valencia y por el Dr. Dn. Rolando Pinto Contreras.

a) Justificación del objeto de estudio

Dentro de las líneas de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura hay una que se denomina “Problemática de la Formación del Profesorado de Lengua”. En ese enunciado de amplio contenido, son muchos los campos concretos que se pueden indagar así como varios pueden ser los objetivos y perspectivas de investigación que se pueden adoptar. En nuestro caso hemos circunscrito nuestro trabajo en la confluencia de dos temas: la formación del profesorado de Lengua Castellana y Literatura, y la formación basada en competencias.

En relación con el primer tema, hemos adoptado en una primera instancia la denominación “Profesor de Lengua Castellana y Literatura”, porque tal es el título que aparece en los documentos oficiales al referirse al profesor que tiene a su cargo la docencia de tales disciplinas en los niveles educativos de Educación Secundaria y Bachillerato en España. Esta es una denominación, pues, adoptada atendiendo al sistema educativo español. A pesar de lo que esta restricción supone en relación con los países que comparten la misma lengua, hemos preferido hacer esta simplificación conscientes de que no afectaría esencialmente al desarrollo de nuestro trabajo. En Chile esta misma denominación recibe el nombre de “Profesor de Lengua Castellana y Comunicación” y de aquí en adelante utilizaremos preferentemente esta denominación. Ahora, el estado de la cuestión que se persigue en la primera parte del trabajo se circunscribe a la situación actual en Chile y en menor medida a España, cuando se producen alusiones a los sistemas educativos concretos. En este sentido hay que precisar que este tipo de profesor que,

como hemos dicho, ejerce su profesión en los niveles educativos de la Educación Secundaria o Media Obligatoria (según denominación chilena), comparte la problemática de su formación con el resto de profesores de dichos niveles.

El interés y oportunidad de abordar esta temática es indudable, tanto para Chile como para el conjunto de Hispanoamérica. Limitándonos a Chile, se sabe que la formación del profesorado de Educación Media o Secundaria es una de las tareas pendientes –y urgentes- desde que se iniciaron las diferentes reformas educativas a partir de la instauración del estado democrático en el año 1990. En el momento actual se está diseñando un nuevo modelo de formación inicial para este tipo de profesorado, de acuerdo con el complicado proceso de adaptación de los enfoques curriculares coexistentes en el medio. Plantearse, pues, esta temática como objeto de nuestro estudio es por demás oportuno y pertinente. Precisamente en este momento de cambio serían necesarios muchos esfuerzos investigadores para incrementar el conocimiento que pudiera sustentar las decisiones sobre la formación.

El segundo tema, que se cruza con el anterior, es la formación basada en competencias. Es reciente, en nuestro medio educativo, la introducción y el uso del término ‘competencia’ en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo. En el ámbito universitario, y hacemos ahora referencia a España, se comenzó a utilizar este término desde que se inició el proceso de convergencia promovido por las correspondientes instancias políticas de la Unión Europea. En el ámbito no universitario es llamativo observar que en la llamada Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002, no aparece en ninguna ocasión el término ‘competencia(s)’. Sin embargo, en la más reciente Ley Orgánica de Educación de 2006, (BOE, 106 de 4 de mayo de 2006) aparece más de cincuenta veces. Será suficiente con recoger dos citas tomadas ambas del preámbulo:

“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. Además, supone ofrecer posibilidades a las personas jóvenes y adultas de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades”.

Esta cita está tomada del texto legal cuando se está aludiendo a la necesidad de prestar atención a las orientaciones educativas que proceden de la Unión Europea. Es la primera vez que aparece el término, y no carece de sentido que se produzca en ese contexto. La segunda cita es de particular importancia por cuanto introduce una novedad legal en el concepto del currículo, integrando en él el término –y concepto- de ‘competencias’:

“La definición y la organización del currículo constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”.

Y el término competencia toma una importancia central cuando recién en el año 2011, y ya nos referimos al contexto chileno, aparecen publicados como propuesta preliminar los primeros estándares nacionales para profesores egresados de pedagogía en Educación Media:

“Los estándares son un enunciado que describe la competencia que debe tener el profesor a su egreso. Esta competencia integra los conocimientos disciplinarios y pedagógicos que se ponen en juego de forma articulada en el desempeño docente” (AA. VV., 2011: 8)

Nos encontramos, pues, con una novedad conceptual y terminológica que afecta a los *currículos* oficiales y que afecta también a la formación del profesorado. Como ha sucedido tantas veces en la historia de la educación, periódicamente se producen movimientos que acusan, dentro del terreno educativo, los avances o novedades que se han producido o están produciéndose en otros ámbitos. Así sucedió con los ‘objetivos’, con la ‘programación’, con los contenidos ‘procedimentales’, o con los ‘temas transversales’, por aludir sólo a algunas modas terminológicas de aparición no muy lejana en el contexto español. Tales novedades no suelen ser gratuitas, sino que obedecen a razones que es importante conocer para comprender tanto su sentido como las implicaciones que se derivan de su uso. Es este el caso de las ‘competencias’. Es un término que se ha puesto de moda en todos los niveles educativos, y cuya implantación tiene razones que lo justifican e implicaciones importantes.

Además de la justificación de la oportunidad de la investigación por los motivos contextuales mencionados, esta investigación también tiene su origen en una serie de experiencias personales y profesionales vinculadas con la formación inicial docente.

En los últimos años he trabajado como profesor en el ámbito del pregrado en la formación de futuros profesores de Lengua Castellana y Comunicación. He tenido también la oportunidad de participar en diversos proyectos de investigación MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior) en la Universidad de Los Lagos en Chile. Estas experiencias, junto con otras afines me han permitido percibir las diversas necesidades y requerimientos reales que el medio demanda a la formación inicial docente. Los recientes trabajos realizados me han proporcionado las bases para realizar análisis más profundos acerca de las competencias y los perfiles profesionales de egreso, el monitoreo y mejoramiento de los procesos formativos, la evaluación del desempeño docente y los estándares de egreso. He tenido así la oportunidad de profundizar en la relación de la formación teórica del estudiante de Pedagogía con lo específico y disciplinar del profesional de la educación en el mismo ámbito formativo. De esta manera, esta investigación surge, tanto de la oportunidad de la problemática escogida, como de la experiencia profesional práctica y personal.

b) Objetivos y preguntas de la investigación

Las consideraciones antes mencionadas nos permiten plantear ahora los objetivos de la investigación que nos ayuda a delimitar qué es lo que queremos indagar. Así, la revisión de la literatura especializada, la delimitación del contexto de referencia y el diseño y aplicación de la investigación nos guiarán a presentar en este trabajo los resultados obtenidos. Estas finalidades generales nos permiten formular nuestros objetivos de investigación de la siguiente manera:

- Analizar las políticas formativas para el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial.
- Determinar las competencias profesionales docentes específicas para definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones.
- Verificar si existe un modelo o diseño curricular basado en competencias de consenso que indique cómo estructurar la formación inicial docente.
- Formular un nuevo perfil competencial del Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones a partir de la determinación de las competencias profesionales específicas y de aprendizajes básicos esperados para este fin.

Para la consecución de dichos objetivos, la investigación procura dar respuesta a las siguientes preguntas:

i) Preguntas para guiar el análisis de las políticas formativas:

Dado que la definición de las competencias en los currículos, así como la formación inicial, forman parte de las políticas educativas, es necesario analizarlas con detalle. Las preguntas que se plantean a continuación, tienen por fin detectar cómo y en qué sentido se contemplan las competencias específicas tanto en la retórica política como en las prácticas en las que se concreta. Estas preguntas habrá que adecuarlas al contexto nacional o institucional en el que se va a desarrollar la investigación.

- ¿Qué competencias se pretenden desarrollar, según los textos legales y los currículos oficiales?
- ¿Cómo se ha institucionalizado la formación inicial?
- ¿Qué exigencias se plantean en la selección de profesores, y qué competencias se espera que tengan los aspirantes?

ii) Preguntas orientadas a definir las competencias profesionales específicas:

Estas preguntas se dirigen a los participantes en las instituciones en las que el profesor de Lengua Castellana y Literatura desempeña su profesión, particularmente a profesores y alumnos. Orientan la exploración de las ideas, concepciones, opiniones que pueden llevar a detectar cómo, dentro del campo donde se desarrolla la práctica profesional, se aprecian los rasgos que ayudan a definir las competencias específicas.

- ¿Cómo se relacionan las concepciones lingüísticas y literarias del profesor con su práctica docente?
- ¿Cómo se relacionan las concepciones del profesor sobre la enseñanza de la lengua y la literatura con su práctica docente?
- ¿Cómo entiende y aplica las indicaciones del currículo oficial en relación con la diversidad del alumnado y sus necesidades?

c) Estructura y contenido del trabajo

El presente trabajo está organizado en tres partes interrelacionadas que contienen los distintos capítulos que lo componen.

La idea que engloba la primera parte, titulada **Marco contextual de referencia: el sistema educativo a la formación del profesorado en Chile**, es la de entregar una visión general acerca de cómo es el entorno en el cual trabaja el Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile y, además, proporcionar un marco de referencia acerca de los diversos modelos de formación inicial docente y cómo se ha desarrollado este tipo de formación en el país. Así, en el **capítulo primero** nos referimos brevemente a las condiciones institucionales y, en cierta manera, socioculturales, que condicionan la formación del profesorado chileno poniendo especial atención en la Reforma Educacional chilena y el currículum de la Enseñanza Media para la asignatura de Lengua y Literatura (en Chile llamada Lengua Castellana y Comunicaciones) identificando una respuesta a

una interrogante de investigación fundamental como es: ¿qué competencias se pretenden desarrollar en el alumno, según los textos legales y los currículos oficiales?.

En el **segundo capítulo** intentamos dar cuenta del complejo escenario teórico y contextual de la formación inicial docente a través de una revisión de la literatura especializada y del análisis de la historia de las políticas formativas para este tipo de profesorado en Chile, su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial. Luego, nos enfocamos en un entorno concreto como es el Plan Curricular de la Carrera de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

La segunda parte, titulada **Marco teórico de referencia: la concepción del enfoque por competencias en el ámbito de la formación**, aborda la concepción del enfoque por competencias desde diversas perspectivas teóricas relacionadas con el ámbito de la formación. Así, este apartado está compuesto por tres capítulos. De esta suerte, el **capítulo tercero** trata el concepto de competencia desde sus orígenes, es decir, intentamos poner de manifiesto los diferentes enfoques sobre la competencia desde un contexto proveniente del mundo laboral tomando en cuenta diversos conceptos, aproximaciones y modelos, con el propósito de ser explicativo en relación al concepto en cuestión.

El **capítulo cuarto** trata específicamente de cómo ha sido la transición del concepto de competencia desde el ámbito antes mencionado al área de la formación. Revisamos aquí los distintos tipos de competencia con sus respectivas normas y orientaciones sobre la evaluación, las repercusiones que ha tenido para la formación y de qué manera han servido las competencias como base para diversos programas formativos.

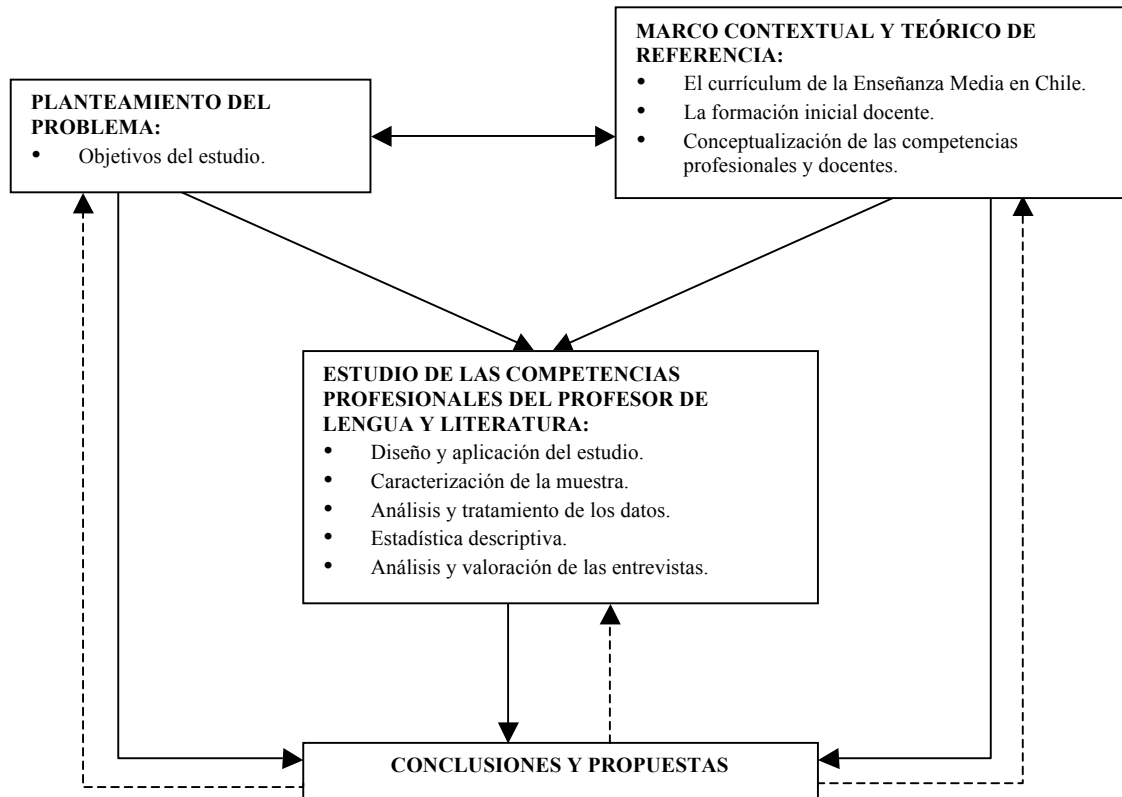
En el **capítulo quinto** procuramos dar cuenta de los escenarios formativos en los cuales se ha hecho el intento por identificar y determinar las competencias docentes y profesionales específicas que podrían definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Además indicamos aquí las aproximaciones que se han estructurado para intentar definir un perfil competencial de este profesor.

La tercera parte de este texto titulada **Estudio sobre las competencias profesionales docentes del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones: presentación y análisis de resultados**, sintetiza la parte práctica de esta investigación. De esta manera, el **capítulo sexto** presenta el diseño, la descripción de la metodología utilizada y la aplicación del estudio atendiendo a las variables propuestas, es decir, los elementos de estudio relacionados con los programas de formación inicial y de la práctica docente; considera también, las características de la muestra que interviene en la investigación, como también los instrumentos que se han aplicado para la recogida de datos, sus características y su proceso de elaboración. Aquí incluimos el análisis y tratamiento de los datos a través de cuestionarios, estadística descriptiva de las competencias profesionales, finalizando con el análisis y la valoración de las entrevistas.

El **capítulo séptimo** se ocupa de las conclusiones y propuestas. Primero, focalizado en las conclusiones, retomamos las variables del diseño de la investigación para resumir los resultados obtenidos. Dichas variables tienen que ver tanto con los programas de formación inicial docente (saber, saber hacer y saber ser), con la práctica docente y con las competencias profesionales. Finalmente, la última parte se centra en las propuestas derivadas de los análisis de los datos obtenidos, propuesta que se concreta con la elaboración de un nuevo perfil de Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones.

A continuación presentamos un esquema con las distintas etapas que ha tenido el proceso de investigación y que queda sintetizado en la figura 1.

Figura 1: Esquema de trabajo



- La primera parte está constituida por el planteamiento del problema, que va en paralelo con el marco contextual y teórico de referencia. De esta manera, quedan planteados los objetivos de la investigación.
- La siguiente fase tiene que ver con el estudio de las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Aquí se aplican los diversos instrumentos ideados, y que han tenido como base tanto el planteamiento del problema como el marco contextual y teórico de referencia. Aquí se especifican los momentos en que se lleva a cabo la investigación. Primero, con la elaboración de los instrumentos para la recogida de datos y la caracterización de la muestra y, luego, con el análisis de los datos a partir de un tratamiento tanto informático como valorativo de ellos.

- La última fase comprende la elaboración de las conclusiones y el planteamiento de nuevas propuestas que se derivan del planteamiento de la investigación. Aquí tanto las conclusiones como las propuestas nos permiten reflexionar y replantearnos nuevas problemáticas de investigación, así como también creemos que podemos aportar nuevos elementos de análisis, tanto teóricos como empíricos, que sirvan como referencia para nuevos trabajos de investigación que se centren en el cruce entre la formación inicial docente y el desarrollo de competencias profesionales.

Finalmente, con este trabajo pretendemos continuar una búsqueda entre fuentes de información e instrumentos que nos lleve a valorar la relevancia que tiene para el desarrollo de un país la adecuada formación de sus docentes. Para que esto ocurra esfuerzos como este trabajo no deben ser acciones aisladas sino que deben estar insertas en un contexto de formación profesional que se haga cargo tanto de su planeación teórica de las políticas formativas, como de su formación práctica para el buen desempeño docente en las aulas.

PARTE I

MARCO CONTEXTUAL DE REFERENCIA: EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE

La idea que engloba esta primera parte es la de entregar una visión general acerca de cómo es el entorno en el cual trabaja el Profesor de Lengua Castellana y Literatura y, además, proporcionar un marco de referencia acerca de los diversos modelos de formación inicial docente y cómo se ha desarrollado este tipo de formación en Chile

Para cumplir el propósito antes señalado, hemos elaborado dos capítulos: en el primero nos referimos brevemente a las condiciones institucionales y, en cierta manera, socioculturales, que condicionan la formación del profesorado en Chile, poniendo especial atención en la Reforma Educacional chilena y el currículum de la Enseñanza Media para la asignatura en cuestión e identificando una respuesta a una interrogante fundamental como es: ¿qué competencias se pretenden desarrollar en el estudiante, según los textos legales y los currículos oficiales?

En el segundo capítulo, y de acuerdo con uno de los objetivos del proyecto de Tesis Doctoral, intentamos dar cuenta del complejo escenario teórico y contextual de la formación inicial docente a través de una revisión de la literatura especializada y del análisis de las políticas formativas para este tipo de profesorado en Chile, para después enfocarnos en un entorno concreto como es el Plan curricular de la Carrera de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. De esta manera, también damos respuesta en esta primera parte a las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se ha institucionalizado la formación inicial? ¿qué competencias se pretenden desarrollar, según los textos legales y los *curricula* oficiales? o ¿qué competencias se espera que tengan los aspirantes a profesores de Lengua Castellana y Literatura?

CAPÍTULO 1

EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

En este primer capítulo queremos dar cuenta de cuáles son los principales propósitos de la Educación Chilena desde la perspectiva curricular y describir brevemente cuál es el entorno en donde se desarrolla, a partir de un hito fundamental cual es la Reforma Educacional chilena. Esta reforma se sustenta en seis grandes líneas de acción, a saber: i) proveer una formación general de calidad similar para todos; ii) reformar la Educación Media para actualizarla y diversificarla; iii) fortalecer la profesión docente; iv) modernizar la gestión de la organización educacional; v) aumentar la inversión en educación con recursos públicos y privados y vi) fortalecer la investigación científica y perfeccionar el sistema de educación superior. Considerando los puntos enumerados anteriormente, está claro que no ahondaremos en todos ellos puesto que no es esta la instancia para hacerlo, pero sí consideraremos aquellos que sean pertinentes para el desarrollo de esta investigación. Para lograr esto, iniciamos este recorrido señalando las condiciones en que se enmarca hoy en el currículum de la Enseñanza Media en Chile.

1.1 . La Reforma Educacional chilena: orientaciones sobre las políticas de la reforma educativa

Con el fin de de entregar una visión global del entorno donde trabaja el Profesor de Lengua Castellana y Literatura de Educación Media, damos cuenta de una breve descripción de lo que ha sido la implementación de la Reforma Educativa chilena.

Autores como Pinto (1997) y Raczynski y Muñoz (2007) señalan que Chile tiene una Reforma Educativa marcada por dos procesos claramente distintos, que en muchos principios son opuestos, pero que en otros tiene claros rasgos de continuidad. El primero de estos procesos se produciría en el régimen militar y el segundo, comienza con el retorno a la democracia (1990) y las políticas promovidas por los gobiernos de la Concertación,

conglomerado de partidos políticos de centro-izquierda que durante los siguientes veinte años ha gobernado el país.

El proceso iniciado en el régimen militar tiene como trasfondo la apuesta por producir competitividad por los alumnos entre los sostenedores o dueños de los colegios, lo que a su vez incentivaría mejoras de eficiencia en el uso de recursos y en la calidad de los aprendizajes. Para lograr esto, en los años ochenta se tomaron dos medidas importantes que hasta estos días mantienen vigencia (Pinto, 1997; Raczynski y Muñoz, 2007): i) la descentralización del sector de educación o la transferencia de establecimientos del control ministerial al municipal, los cuales debieron crear una instancia técnica-administrativa para garantizar una educación de calidad para todos; y ii) un nuevo sistema de financiamiento que instauró la Unidad del Subsidio Escolar (USE), consistente en una subvención por asistencia media del alumno matriculado en el mes anterior. Estas medidas, aunque muestran cierta lógica, han sido criticadas:

“... la reforma administrativa modificó las reglas del juego, pero no pensó en los agentes, las personas, e instituciones que debían asumir nuevas funciones, caso de los sostenedores municipales. Tampoco se consideró el hecho de que difícilmente se produciría una mejora en la educación en un contexto en donde los profesores comenzaron a desempeñarse bajo condiciones laborales deterioradas y perdieron en el camino los elementos de prestigio, estatus y dignidad del profesorado, que se habían forjado en las décadas anteriores con la escuela normal y el ejercicio de la profesión en zonas rurales y urbanas difíciles” (Raczynski y Muñoz, 2007: 12).

Paralelamente se diseñó en la segunda mitad de la década de los ochenta un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), bajo el supuesto que el modelo establecido de competencia entre los centros por matrícula suponía una demanda informada sobre la calidad de la misma, en que los padres podrían elegir atendiendo a los resultados que exhibían las escuelas y las propias escuelas conocer su lugar en cuanto a resultados de aprendizaje. Paradójicamente, según Cox (2003) y a contracorriente de la política de entonces, los resultados por establecimiento nunca fueron hechos públicos durante la década de los ochenta.

Por otro lado, ya en la década de los noventa, con la vuelta a la democracia se produjeron cambios muy importantes en Chile en relación al marco general de la política y en la función o rol del Estado en la Educación. Se pasa a un Estado **promotor**, responsable de la calidad y

equidad de la Educación, que diseña e implementa directamente programas de mejoramiento educativo, en contraposición con la década anterior, en donde el Estado tenía un rol **subsidiario y burocrático** que limitaba su accionar a la asignación de recursos a sostenedores de colegios (Cox, 2003b; Raczynski y Muñoz, 2007). Este cambio de postura que tiende a la ruptura con las medidas y modelo anterior da pie a la Reforma Educativa. Junto con lo anterior, se dan como políticas prioritarias (Pinto, 1997) la idea de ampliar el acceso a la educación y avanzar en la igualdad de oportunidades, avanzar en la democratización de la gestión educacional, estimular el mejoramiento de la calidad de la educación en todos los niveles y aprobar legalmente el proyecto de Estatuto de la Profesión Docente propuesto por el Colegio de Profesores, cuya implementación gradual implica logros tales como mejorar las remuneraciones, conseguir un empleo estable y obtener garantías de perfeccionamiento entre otras especificaciones.

El Ministerio de Educación de Chile a través del Decreto Supremo de Educación n° 220 establece los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Enseñanza Media y fija las normas generales para su aplicación con fecha 18 de mayo de 1998. Pero ya había con anterioridad precisado los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso tanto de la Enseñanza Básica como de la Enseñanza Media en la ley n° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990). Chile acaba de aprobar en el 2008 una nueva Ley General de Educación (LGE) que sustituye a la LOCE. En esta nueva ley se pone especial énfasis en velar por la calidad, pero en su espíritu rescata muchos de los aspectos que nosotros tratamos de la anterior LOCE.

Otra consideración importante es que según los documentos oficiales del Ministerio de Educación (AA. VV., 2005), cada centro educativo podrá decidir si prepara y propone a dicho Ministerio sus propios planes y programas de estudios, o si aplica aquellos que este Ministerio debe elaborar según la ley. Y el punto de partida de la Reforma Educacional de la Enseñanza General en Chile a partir de 1996 con el decreto n° 40 de enero de ese año.

De lo anterior se desprende que los principios que guían el sistema educativo chileno son la libertad de enseñanza y el principio de igualdad. Además, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos obligatorios para la Enseñanza Media deben ser consistentes con la

función doble que la ley n° 18.962 antes señalada determina para este nivel educativo, esto es básicamente: **habilitar al alumno tanto para continuar los estudios en la Enseñanza Superior, como su incorporación a la vida del trabajo** (AA. VV., 2005).

El sistema utilizado para el establecimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Media, tiene el carácter suficientemente flexible para permitir su aplicación mediante planes y programas que expresen los intereses de las respectivas comunidades educativas y también dispone de procedimientos que permiten adecuar su aplicación a las situaciones de excepción que puedan plantearse en el ámbito de la Enseñanza Media. Sin duda esta línea de reforma curricular está dirigida a construir y aplicar un nuevo marco curricular mínimo.

“El sustento teórico que subyace a este proceso implica confrontar marcos curriculares muy diferentes. La “pedagogía por objetivos”, que había sido el eje de la Reforma de 1965 se mantenía como la visión teórica dominante del currículo, reforzada por el conductismo que durante el gobierno militar tuvo gran auge... estas visiones del proceso educativo, asociadas a las dificultades profesionales y salariales de los docentes durante el período dictatorial implicaron un empobrecimiento cultural de los maestros, pasando de un rol ‘profesional’ al de técnicos aplicadores de procesos operativos”. (Donoso, 2007: 119).

Lo señalado en el párrafo anterior es importante, ya que el Estado de esta manera propicia el principio de igualdad de oportunidades. A raíz de esto, cambia la mirada del centro educativo sobre sí mismo, ya que ahora no sólo se pone atención al aumento de la escolaridad, sino que también hay una preocupación superlativa en los aprendizajes logrados; con esto también aumenta en forma significativa la responsabilidad del Estado (García-Huidobro y Cox, 1999).

Una consideración final apuntada por estos mismos autores (García-Huidobro y Cox, 1999) es que también se ha generado un cambio importante producido por una suerte de descentralización pedagógica de las decisiones desde los organismos oficiales a los centros educativos y a sus profesores. Por esta razón, los profesores adquieren un nuevo estatus, el de **profesionales**; concepto en el cual fijaremos nuestra atención en los capítulos posteriores.

A pesar de lo anterior, autores como los mencionados suscriben que existen rasgos de continuismo de las políticas adoptadas en los ochenta, como por ejemplo: se mantiene el

sistema de financiamiento; la administración del sistema sigue siendo municipalizado; también está vigente el estímulo a la gestión privada de establecimientos subvencionados, y todavía se aplica el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE). Sin embargo, los elementos que se incorporan en este nuevo periodo son mayores, como resumimos en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Principios orientadores y ámbitos de acción de la Reforma

<ul style="list-style-type: none"> Principios orientadores de las políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Del Estado subsidiario al Estado promotor responsable de la educación nacional. Acceso a la calidad y equidad. Priorización de temas administrativos y financieros a temas de enseñanza y aprendizaje (pedagógicos). Extensión de la enseñanza obligatoria de 8 a 12 años.
<ul style="list-style-type: none"> Ámbitos de acción 	<ul style="list-style-type: none"> Cambio en el estatus de la profesión docente y respuesta a la deuda social con los profesores (Estatuto Docente). Programas de mejoramiento educativo generales (MECE Media y Básica), y focalizados (P-900, Asistencia Técnica a Escuelas Críticas, Proyecto Montegrande, Liceo para todos, etc.) Nuevo currículo para la enseñanza, básica, prebásica y media. Desarrollo profesional docente. Desarrollo de premios e incentivos para el buen desempeño de las unidades educativas y los profesores (Excelencia académica, evaluación docente, SNED, etc). Jornada Escolar Completa (JEC). Inversiones en infraestructura escolar. Inversiones en equipamiento y recursos didácticos.

Fuente: Cox (2003); Raczynski y Muñoz (2007).

De modo que la Reforma Educacional en Chile se organiza en cuatro dominios de la acción estatal (Pinto, 2001; Lemaitre y otros, 2003 y Cox, 2003). El primero tiene que ver con la existencia de ciertas condiciones políticas y económicas que hicieron posible el cambio impulsado desde el Estado, es decir, que éste entregue un marco regulatorio sobre la base de normas, de provisión de información y de resultados de evaluaciones; el segundo ámbito está relacionado con el surgimiento de iniciativas programáticas que apuntaron inequívocamente al fortalecimiento de la calidad y equidad educativa (Programa P-900, Programas MECE, etc.); el tercero, la provisión de incentivos para los diversos agentes y actores del sistema escolar y la generación de condiciones para la cooperación horizontal de estos agentes; y, finalmente, el que responde a la instalación de dos condiciones estructurales que se concebían como base para el cambio, estos son la Jornada Escolar Completa (JEC) y la Reforma Curricular.

Las reformas que se aplicaron en Chile desde 1980 dieron origen a un sistema educacional profundamente descentralizado. Actualmente integran este sistema 6.098 establecimientos municipales, 4.700 establecimientos particulares subvencionados y 763 establecimientos particulares pagados, que representan un 48%, 45%, y 7% de la matrícula escolar, respectivamente.

A pesar de que en Chile es el gobierno el responsable de garantizar el derecho al acceso a la educación, de definir los contenidos mínimos de los procesos educativos y de aportar buena parte de su financiamiento, en la realidad no administra ningún establecimiento educacional.

En cuanto a la **Jornada Escolar Completa (JEC)** se puede señalar que, en lo medular, extiende el tiempo escolar de estudiantes, profesores y directivos. Esta extensión de permanencia en el centro educativo iniciado en 1997 se aplicó en un poco más de tres mil establecimientos escolares. Supone el incremento efectivo en un 18% del tiempo escolar en la Enseñanza Media, con el fin de aumentar las posibilidades de que el alumno pueda aprender más y mejor.

La JEC trajo consigo un cambio en la organización del tiempo escolar, en donde se vieron afectados los periodos de trabajo y de descanso, la distribución entre las actividades lectivas y no lectivas, la disponibilidad de los docentes en los centros, etc. Con los años, se ha destacado que la JEC ha contribuido, por ejemplo, al mejoramiento del trabajo en equipo de los profesores o que los niños redujeran el tiempo que estaban frente al televisor o en la calle. Pero también consideramos la visión crítica que se ha tenido de la JEC y que Pinto (2001: 28) sintetiza muy bien al señalar que en el momento de instalar la JEC en la escuela no se hizo. Por otro lado, no se articuló la JEC con otras acciones reformistas del gobierno, y a pesar de que se necesitaban más profesores no se contrataron nuevas jornadas docentes, lo que se agravó con el aumento de número de alumnos, disminuyendo así considerablemente la relación docente-discente.

En el caso de la **Reforma Curricular**, nace de una natural necesidad de asumir los cambios que se estaban produciendo en la sociedad y que iban a la par con cambios y

reformas educativas tanto en países vecinos como europeos. Además, *ad portas* del siglo XXI había que estar a la altura de las demandas provocadas por la vertiginosa entrada en la sociedad del conocimiento y la información. Pero junto con lo anterior, existía una inequívoca percepción de que al estudiante chileno se le formaba mal, producto de una deteriorada situación del sistema escolar de Chile. Por todo ello, la Reforma se aborda como una tarea nacional (Cox, 2003). De esta suerte, el nuevo currículo pone énfasis en los siguientes aspectos:

Cuadro 2: Propósitos y competencias del nuevo currículo

Propósitos: Logro de capacidades intelectuales y morales de mayor nivel
<ul style="list-style-type: none"> • Abstracción y elaboración de conocimientos. • Pensar en sistema. • Experimentar y aprender a aprender. • Comunicarse. • Trabajar colaborativamente. • Resolver problemas. • Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. • Formación moral y ciudadana.
Competencias por adquirir
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes personales y valores de convivencia. • Autoestima, sociabilidad, integridad y responsabilidad individual; autonomía de acción guiada por valores y principios éticos; madurez emocional y afectiva; hábitos y métodos de trabajo; tolerancia; respeto; habilidad de colaborar; asumir compromisos. • Capacidades fundamentales de lenguaje y matemáticas. • Capacidades de pensamiento autónomo y creativo. • Conocimiento básico del medio natural y social, de las artes y de sí mismo. • Conocimiento sólido de educación cívica, operaciones cotidianas del funcionamiento de la sociedad capacidad y decisión de cumplir con los deberes y exigir sus derechos de miembro de la comunidad.

Fuente: Cox (2003); Raczynski y Muñoz (2007).

La Reforma curricular quiere dar respuesta a los nuevos requerimientos que presenta la sociedad actual. Cox (2003b: 3) identifica cuatro dimensiones en el cambio curricular del sistema educativo chileno: **i)** las relaciones de control del mismo; **ii)** las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, cómo está organizada); **iii)** su organización en espacios curriculares determinados dentro de la estructura y **iv)** cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares, áreas o asignaturas.

La implementación de la reforma se estimó en seis años a partir del 1º año de educación básica en grupos de dos niveles por año. Este hecho también significó un proceso de

perfeccionamiento de los profesores en talleres de acuerdo a los diversos niveles en donde trabajarían, incluyéndose aquí también a los docentes directivos (Donoso, 2007).

Para efectos de pertinencia con esta investigación, sólo nos detendremos en algunos aspectos de las dimensiones antes señaladas que apunten a describir de mejor manera el entorno en donde labora el profesor de Lengua Castellana y Literatura, es decir, el trabajo focalizado a la aplicación y desarrollo del currículum de Enseñanza Media (o Secundaria).

1.2 El currículum de la Enseñanza Media en Chile

En páginas anteriores se ha señalado que la Reforma Educativa en Chile propone como su eje central la transformación curricular en todos sus niveles (Donoso, 2007), basado en un **enfoque constructivista** –similar al aplicado en la Reforma española- a la cual se adhiere además una línea de acción en donde se intenta reforzar la profesionalización docente que incluye pasantías al extranjero, aumento de las remuneraciones, perfeccionamiento fundamental, etc.

De acuerdo con lo señalado en el artículo 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, el Ministerio de Educación debe establecer un Marco Curricular formulado en términos de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) (AA.VV., 2009b) y, como ya se ha precisado en páginas anteriores, tales objetivos y contenidos deben estar orientados hacia el mejoramiento de la **calidad** y la **equidad** de las oportunidades educativas de todos los estudiantes chilenos. En este mismo sentido, este marco se basa en los principios de la Constitución Política, en la LOCE y en el ordenamiento jurídico de la nación (AA. VV., 2005), así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país.

Otros principios a destacar en el ámbito general de este Marco Curricular tienen que ver con lo relativo a que los OF y los CMO de la Educación Media se sustentan en el principio que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, el cual apunta a

los alumnos, sus características y sus experiencias previas, con el objetivo de lograr el aprendizaje de competencias de orden superior. También se señala como principio que es un Marco Curricular común y que proporciona libertad para la definición de planes y programas de estudio, es decir, que cada centro tiene que decidir si aplica planes y programas que define el Ministerio de Educación, si los adapta a las necesidades de su propio proyecto educativo o si elabora planes y programas de estudio propios. Un aspecto a destacar en este punto es que se le da a los docentes la opción de participar en la elaboración y definición de los planes y programas. Además, con los CMO las adecuaciones se caracterizan por priorizar contenidos, por modificarlos, por introducir nuevos contenidos con el fin de lograr una reorganización de los mismos en cuanto a su momento de abordaje, secuenciación, extensión y profundidad, atendiendo a las características, intereses y necesidades del alumnado. Sobre este punto en particular especificaremos algunos matices en el capítulo segundo.

La formulación, consulta pública y sanción del nuevo currículum de Enseñanza Media tomó poco menos de dos años, entre junio de 1996 y mayo de 1998 (Cox, 2003). En términos de contemporaneidad con prácticas internacionales en la misma materia, se consideraron las experiencias de reforma curricular de España, Inglaterra y de algunos estados norteamericanos, como también los análisis curriculares generales de la Comunidad Europea (*European Commission*, 1996) y de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE 1994), entre otros organismos internacionales.

1.2.1 Definiciones de la organización curricular de la enseñanza

Uno de los cambios más sustanciales en esta reforma curricular tiene que ver, por un lado, con la inclusión de nueva terminología y, por otro, con la organización y estructura de la enseñanza escolar obligatoria en Chile. La educación en Chile se divide en Enseñanza Básica, que consta de ocho años (1° a 8° Básico) y Enseñanza Media (Científico-Humanística y Técnico-Profesional), que son cuatro años (1° a 4° Medio). El nuevo modelo adoptado en Enseñanza Media definió que los dos primeros grados, es decir, los alumnos entre 14 y 16 años, tendrían el mismo currículum, independiente de la modalidad que el centro haya decidido adoptar, prolongando en dos años más la formación común y general de la Enseñanza Media

para todos los estudiantes. De esta manera, se postergaba para los dos años finales la especialización, que tiene varios canales de diferenciación tanto en la educación Humanístico-Científica como en la Técnica (Cox, 2003 y 2003b; AA. VV., 2005).

En cuanto a la nueva terminología, conviene precisar los conceptos puestos en circulación, de los que damos cuenta en forma estructurada tomando como base de referencia los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación de Chile (AA. VV., 2005: 7-14), a saber:

- **Formación General:** tipo de formación que provee la base común de aprendizajes que contribuye al crecimiento, desarrollo e identidad personales; al ejercicio pleno de la ciudadanía; al desempeño activo, reflexivo y crítico del ser humano a lo largo de la vida; y al desarrollo de capacidades para adoptar decisiones fundadas sobre la continuación de estudios y proyecciones de carácter vocacional-laboral. Los dos primeros años de la Educación Media son de este tipo de formación e implican un currículum común para toda la matrícula, independiente de la modalidad del centro. Incluye además nueve sectores de aprendizaje, a saber: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación Física y Religión.
- **Formación Diferenciada:** tipo de formación que, sobre una previa base adquirida de capacidades de carácter general, apunta a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los alumnos y las alumnas, armonizando sus decisiones con requerimientos de la cultura nacional y el desarrollo productivo y social del país. La Formación Diferenciada, en el modo Científico-Humanista en concreto, establece que una proporción del plan de estudios (9 horas a la semana) debe dedicarse a una combinación de asignaturas que los alumnos eligen en función de su propio interés o afinidad. Son los últimos dos grados de la Enseñanza Media, es decir, 3° y 4°.
- **Libre Disposición:** espacio para ser llenado por definiciones curriculares y extracurriculares de los centros, por tanto no reguladas por las definiciones de contenidos ni de objetivos del marco curricular.

- **Plan de estudio:** documento de carácter normativo que señala, para cada curso, los sectores, subsectores de aprendizaje o las asignaturas, con la indicación de la carga horaria semanal.
- **Programa de estudio:** documento de carácter normativo que expone los objetivos, la secuencia de contenidos de enseñanza y las actividades que deben aplicarse en conformidad al plan de estudio.
- **Objetivos Fundamentales (OF):** son las capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay dos tipos de OF:
 - a) **Objetivos Fundamentales Verticales:** aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.
 - b) **Objetivos Fundamentales Transversales:** aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad.
- **Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO):** los CMO explicitan los conocimientos, habilidades y aptitudes implicados en los OF y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para cada estudiante con el fin de lograr los Objetivos Fundamentales. Si los Objetivos Fundamentales están formulados desde la perspectiva del aprendizaje que cada alumno y alumna debe lograr, los CMO lo están desde la perspectiva de lo que cada docente debe enseñar en forma obligatoria y promover en el aula y en el espacio mayor de establecimiento, para desarrollar dichos aprendizajes. Los CMO se dividen en tres componentes, a saber:

- a) **Contenidos:** saberes agrupados en tres categorías de aprendizaje, es decir, *conocimientos, habilidades y actitudes*. En otras palabras, en términos de objetivos aluden a capacidades de carácter comprensivo, operativo y valorativo.
- b) **Habilidades:** referidas a las capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- c) **Actitudes:** son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción.

También hay que considerar que el Marco Curricular de Enseñanza Media tiene una matriz temporal que está distribuida de acuerdo a los parámetros estructurales antes señalados para el cumplimiento de los OF y los CMO. Para la Educación Media Científico-Humanista se deben cumplir 33 horas pedagógicas para los cursos 1° y 2° Medio y 36 horas pedagógicas semanales para 3° y 4° Medio, respectivamente. A esto hay que agregar que de acuerdo a la ley 19.532 que contempla la Jornada Escolar Completa (JEC), el tiempo lectivo mínimo semanal es de 42 horas pedagógicas, lo que se traduce en un tiempo de Libre Disposición de 9 horas a la semana en los cursos 1° y 2° Medio y de 6 horas pedagógicas semanales en 3° y 4° Medio.

Por último, reiteramos la idea que el marco puede ser flexibilizado tanto en su organización temporal y en la secuencia de los contenidos, como en los planes y programas de estudio de los centros.

1.2.2 Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Formación General de la Educación Media

Como se ha indicado en páginas anteriores, los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios son los que definen el Marco Curricular, dentro de lo cual cabe señalar también la libertad de que disponen los centros educativos para formular

y aplicar sus propios planes y programas de estudio y los que los centros que decidan no hacerlo, deben aplicar los planes y programas elaborados por el Ministerio de Educación.

Lo que se propone a través de los Objetivos Fundamentales Transversales para la Educación Media hace referencia a los propósitos genéricos de la educación. Una idea planteada por Cox (2003b) es que lo nuevo que conlleva este tipo de objetivos radica en que definen un conjunto de valores y principios que orientan la formación, que fueron consensuados por un amplio espectro de actores sociales y que, a la vez, representan la base ética común para la sociedad chilena, que cada vez tiende a ser más diversa. La orientación de los OFT de la Educación Media fue formulada por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). En su momento explicitó que la Educación Media debe orientarse a (AA. VV, 2005):

- La adquisición de conocimientos y habilidades suficientemente amplios como para que el alumno, al egresar, pueda seguir distintos cursos de acción y no se vea limitado a unas pocas opciones de Educación Superior u ocupacionales.
- La formación del carácter en términos de actitudes y valores fundamentales, misión esencial del centro.
- El desarrollo de un sentido de identidad personal del joven, especialmente en torno a la percepción de estar adquiriendo ciertas competencias que le permitan enfrentar y resolver problemas y valerse por sí mismo en la vida.

De lo anterior queda claro que los Objetivos Fundamentales Transversales propenden a que todos los sectores del currículum contribuyan en forma significativa al proceso de crecimiento personal en donde el alumno desarrolle una actitud crítica y reflexiva que le permita integrarse en forma efectiva en el quehacer nacional. Para esto es fundamental la creación de espacios por parte de los centros educativos que faciliten la reflexión y el desarrollo del pensamiento hacia temáticas de interés juvenil, que amplíen sus horizontes y que promuevan la capacidad crítica y propositiva de los estudiantes.

Los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) se plantean en términos de conjunto de conocimientos y saberes, además del desarrollo de habilidades y actitudes. Se exigen dos tipos de conocimientos diferenciados y complementarios: 1) conocimiento como información, es decir, como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos; y 2) conocimiento como entendimiento, vale decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos, dando lugar a la elaboración de juicios de valor.

En cuanto a los aprendizajes que se espera que el alumno adquiera a través de estos CMO, según los textos oficiales, podemos nombrar: capacidad de abstracción, aprender a aprender, pensar en sistemas, trabajo colaborativo, trabajo en equipo, adaptación al cambio, resolución de problemas, además de valores cívicos como la valoración de la democracia y de los derechos humanos.

1.3 Sector Curricular de Lenguaje y Comunicación

El propósito global de este sector tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de comprender y producir mensajes verbales y mixtos de complejidad creciente, desarrollar la autonomía necesaria para organizar e interpretar la información recibida a través de fuentes variadas, ampliando de esta forma las perspectivas de una participación activa en los ámbitos sociales, laboral, económico y cultural (AA. VV., 2005). Nos centraremos en el contexto curricular específico del sector en donde se desempeña el **profesor de Lengua Castellana y Comunicación**.

Según los textos oficiales del Ministerio de Educación (AA. VV., 2009b), el sector de Lengua Castellana y Comunicación para Enseñanza Media propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben afrontar. También propone afianzar en los alumnos la conciencia acerca del valor del lenguaje, la comunicación y la literatura, como instrumentos de formación y crecimiento personales, de conocimiento y participación social.

Para lograr las finalidades antes mencionadas, el sector se ha organizado en función de actividades de desarrollo en Comunicación Oral y Escrita, Lectura Literaria y Medios de Comunicación Masiva. En estas áreas se canalizan las técnicas y estrategias que el profesor de la especialidad debe organizar para que el alumno alcance y desarrolle los aprendizajes y las competencias suficientes para desempeñarse como receptores y productores eficientes de variados tipos de discursos y textos en diferentes situaciones de comunicación.

Aunque como se ha señalado anteriormente, se intenta incluir en forma explícita el trabajo con los *mass media*, queda claro que la programación de las actividades tiene dos grandes áreas que predominan. La primera se centra en el trabajo con los diferentes tipos de discurso, organizándose el proceso en una secuencia de acuerdo al grado de complejidad de estos: en 1º Medio se trabaja el predominantemente dialógico e informativo; en 2º Medio, el expositivo; en 3º Medio, el argumentativo y en 4º Medio, se integran todos los anteriores en la más compleja estructura de los discursos enunciados en situaciones públicas de comunicación.

La segunda es el área de Literatura que pretende acercar a los estudiantes a obras literarias significativas con el fin de estimular en los alumnos el interés por la lectura habitual de dichas obras. Con esto se quiere fomentar la formación de lectores activos, que tengan las competencias necesarias para entender las distintas manifestaciones que ha tenido la literatura y sus obras a través del tiempo y formarse una opinión sobre ellas y, en lo posible, apreciar su valor estético.

Además de lo anterior, se han identificado ejes ordenadores de los temas tratados en el sector. Las propuestas para enseñar en este ámbito se organizan desde lo familiar y cercano a la experiencia de los estudiantes, hasta lo más general y global de la cultura en la cual está inserto el alumno.

Los Objetivos Fundamentales del Sector de Lenguaje y Comunicación se recogen en el siguiente cuadro:

Cuadro 3: Objetivos Fundamentales del sector

1° Medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los procesos de comunicación centrados principalmente en el intercambio de información y en la interacción entre pares. 2. Comprender y valorar los discursos y textos de carácter informativo de uso frecuente. 3. Reconocer, en las situaciones comunicativas y en los mensajes, los factores y elementos que influyen en la eficacia de la comunicación, y utilizarlos adecuadamente. 4. Reconocer y utilizar con propiedad los elementos paraverbales y no verbales que se emplean habitualmente en la interacción informativa verbal. 5. Incrementar el dominio léxico y afianzar el uso adecuado de estructuras gramaticales y de elementos ortográficos. 6. Fortalecer el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias significativas reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personales, y de conocimiento y comprensión de sí mismo y del mundo. 7. Comprender la importancia cultural de las obras literarias, relacionándolas con diversas manifestaciones culturales de la época de su creación. 8. Descubrir y proponer sentidos en torno a los temas planteados en las obras literarias y proponer opiniones personales sobre ellos. 9. Expresar la interioridad personal y explorar la propia creatividad, elaborando pequeños textos de intención literaria. 10. Comprender los diferentes tipos de mensajes y las funciones fundamentales de los medios masivos de comunicación.
2° Medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los procesos de comunicación centrados en la exposición de ideas, hechos, temas y situaciones. 2. Afianzar la comprensión de discursos expositivos orales y escritos de uso frecuente. 3. Reconocer y utilizar adecuadamente los principales elementos responsables de la eficacia comunicativa del discurso expositivo oral y escrito. 4. Reconocer y utilizar con propiedad elementos paraverbales y no verbales de uso frecuente en la comunicación expositiva. 5. Incrementar el dominio del léxico y de la ortografía, así como de las estructuras gramaticales y textuales pertinentes a los textos expositivos, fomentando de este modo la reflexión sobre el lenguaje. 6. Valorar la lectura habitual de obras literarias significativas como una experiencia que da acceso al conocimiento y comprensión del mundo y de lo humano en la diversidad de sus manifestaciones. 7. Apreciar el valor y la importancia de la literatura como creación de mundos mediante el lenguaje e identificar los elementos básicos que constituyen el mundo literario. 8. Investigar sobre el contexto histórico cultural en que se han escrito las obras leídas, así como sus relaciones con otras expresiones de cultura. 9. Interpretar el mundo creado en las obras, apreciando la diversidad de mundos y de interpretaciones posibles que ofrece la literatura. 10. Crear textos de intención literaria en los que se representen diversos tipos de mundo. 11. Analizar las imágenes de mundo que entregan los medios masivos de comunicación y formarse una opinión meditada acerca de ellos.
3° Medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender los procesos de comunicación centrados en la controversia generada por diferencias de opinión y el discurso argumentativo propio de esas situaciones. 2. Reconocer y utilizar con propiedad los principales elementos, recursos y procedimientos del discurso argumentativo oral y escrito. 3. Fortalecer el respeto por los puntos de vista divergentes, valorando sus aportes y alcanzando una evaluación crítica de la validez de los argumentos propios y ajenos; apreciar el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática. 4. Afianzar el dominio de las estructuras gramaticales y textuales pertinentes al discurso argumentativo, así como del léxico y la ortografía. 5. Reconocer la importancia que tienen para la formación humana y para la cultura las obras literarias consideradas obras maestras de la literatura universal, y formarse una opinión personal sobre su valor y vigencia. 6. Comprender y valorar la diversidad de visiones del mundo y de modos de interpretar la realidad que esas obras ofrecen y la variedad de lecturas interpretativas que se han postulado para ellas en distintos momentos históricos. 7. Conocer el contexto histórico cultural de la época en que se producen las obras leídas, así como el de las distintas interpretaciones de ellas, para comprender o apreciar la variedad de posiciones estéticas, ideológicas, valóricas en que se fundan las diferentes imágenes de mundo e interpretaciones de las obras literarias leídas. 8. Reconocer tanto la permanencia y transformaciones de elementos temáticos y formales, como los cambios estéticos en obras literarias de diversas épocas, identificando los rasgos distintivos de las principales épocas y períodos que se distinguen en el proceso histórico de la literatura. 9. Crear textos literarios y no literarios que incorporen recursos y elementos del discurso argumentativo. 10. Analizar críticamente el discurso argumentativo en diferentes medios de comunicación escrita y audiovisual, reparando especialmente en los mensajes, en las relaciones entre las conductas y valores que éstos proponen promover y en los tipos de argumentos y procedimientos que emplean para ello. 11. Reflexionar y tomar conciencia de papel y responsabilidad de los medios de comunicación en la formación de corrientes de opinión y la consiguiente importancia de la libertad de prensa para el

	desarrollo de la institucionalidad democrática.
4° Medio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la especificidad de las situaciones públicas de comunicación. 2. Reconocer y utilizar adecuadamente los elementos constitutivos propios de este tipo de situaciones y de discursos. 3. Desempeñarse con propiedad en dichas situaciones, como receptor y como emisor de distintos tipos de discursos, orales y escritos. 4. Afianzar el dominio léxico y ortográfico y de las estructuras gramaticales discursivas y textuales pertinentes a los diversos tipos de discurso público. 5. Analizar e interpretar obras literarias contemporáneas, identificando en ellas algunos rasgos distintivos de la literatura de nuestra época. 6. Comprender, analizar e interpretar críticamente las imágenes del mundo y del ser humano contemporáneos que se manifiestan en las obras leídas. 7. Apreciar el valor de éstas como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad actual. 8. Afianzar el interés, la reflexión y la discusión acerca de temas y problemas relevantes del mundo actual, mediante la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios referidos a ellos. 9. Producir textos que permitan la expresión de la visión personal acerca del mundo contemporáneo. 10. Analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación masivos, evaluarlos en relación a los propios objetivos y valores y formarse una opinión personal sobre dichos mensajes.

Fuente: AA. VV. (2005)

Otra modalidad que se ha querido estimular durante la reforma curricular es que en el sector de Lenguaje y Comunicación el profesor promueva en el alumno el desarrollo de la capacidad de indagación como trabajo de investigación permanente sobre autores, épocas, contextos histórico-culturales, etc. También como objetivo, y en conformidad con los OFT, se espera trabajar en el alumno la capacidad de deducción e inducción para entender las materias y contenidos del subsector y que el estudiante sea capaz de establecer relaciones, a través de la literatura y el lenguaje, entre su propia experiencia de vida con los ámbitos más amplios de la experiencia humana y la cultura.

En lo relativo al uso de **materiales didácticos**, según Bellei (2003) todos los Programas de Mejoramiento de la Reforma han tenido como propósito introducir recursos de aprendizaje que vayan más allá del uso de la voz del profesor, el pizarrón y los cuadernos de los alumnos. De esta manera, en el año 2003 en el nivel de Enseñanza Media cuatro de cada cinco docentes utilizaba diaria o semanalmente la biblioteca de aula y los textos de estudio en sus clases, mientras tres de cada cuatro usaban con dicha frecuencia materiales didácticos de distinta naturaleza como, por ejemplo, equipos audiovisuales, ordenadores y *software*, laboratorios de informática, talleres literarios, etc. Las proporciones descritas no han cambiado demasiado ya que aún no se llega a un 100% (Bellei, 2003) de cobertura a nivel de los recursos didácticos, porque además existe un grupo de profesores que se resiste a utilizar estos nuevos insumos pedagógicos, sobre todo los ligados a las nuevas tecnologías.

El bloque completo de **contenidos** del sector de Lenguaje y Comunicación correspondiente a los cuatro años que dura la Enseñanza Media lo hemos incluido *in extenso* en la sección **Anexos** de este documento, y se refieren a Comunicación Oral, Comunicación Escrita, Literatura y Medios de Comunicación Masiva, respectivamente.

En lo relacionado con la **evaluación**, debemos precisar que persiste la tradición de hacer un tipo de evaluación sumativa, la que normalmente se ejecuta al final del proceso de enseñanza y aprendizaje y/o al final de las unidades programáticas. Además, en este mismo sentido, el Ministerio de Educación ha propuesto un documento titulado **Mapas de Progreso del Aprendizaje** (2007), que tiene como objetivo aclarar a los profesores, a los padres de familia y a los estudiantes, qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje. Estos Mapas complementan las herramientas curriculares descritas en este capítulo (Marco Curricular, OF y CMO). Lo novedoso es que se pretende establecer una relación entre currículum y evaluación, ya que orientan lo que es importante evaluar con el fin de desarrollar más y mejor las competencias pertinentes en los estudiantes entregando criterios comunes para observar y describir en forma cualitativa los aprendizajes logrados. Estos Mapas proponen la descripción y monitoreo de **logro del aprendizaje** en siete niveles. En el caso del sector de Lenguaje y Comunicación los aprendizajes se han canalizado en tres mapas de progreso, a saber: i) Comunicación Oral; ii) Comprensión Lectora y iii) Producción de textos escritos. Añadimos a lo anterior que el Ministerio ha podido poner en práctica el Mapa de Progreso de Lectura, para lo cual se han considerado como dimensiones o criterios los tipos de textos, la construcción del significado y la reflexión y evaluación de los textos.

1.4 Valoración del proceso de Reforma

Tal como hemos señalado al principio de este capítulo, nuestra idea ha sido la de entregar una visión global del entorno en donde labora el profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Chile. Por esta razón hemos considerado imprescindible describir las principales características de la Reforma Educativa en Chile y mencionar los puntos que están directamente relacionados con nuestro objeto de estudio. Creemos también necesario señalar, siempre pensando en una orientación informativa y de reflexión, algunas consideraciones

relativas a las críticas que ha recibido esta Reforma y algunas perspectivas de futuro en relación a las áreas en las cuales se puede fortalecer el trabajo docente.

Lo más evidente en relación a la Reforma Educativa es que ha transformado el sistema escolar chileno (Bellei, 2003 y Lemaitre y otros, 2003), pero también hay que precisar que estas transformaciones distan mucho de ser homogéneas.

Uno de los puntos fuertes de la Reforma es que a partir de la segunda mitad de los años noventa el sistema escolar chileno tanto en nivel Básico como en Media ha alcanzado una cobertura nunca antes lograda en la historia del país. Dicha cobertura tiene que ver con un mejoramiento de las condiciones en las que estudian los alumnos, tanto en términos de recursos financieros entregados a los sostenedores como las condiciones laborales en las que ahora trabajan los profesores (Mizala y otros, 2000b; Bellei, 2003). Lo anterior ha traído como consecuencia directa una baja en la deserción escolar.

Otros puntos fuertes dignos de mencionar tienen relación con la Jornada Escolar Completa (JEC). Algunos estudios encargados por el Ministerio de Educación señalan que la JEC ha contribuido positivamente al clima organizacional de los centros educativos y al mejoramiento del trabajo en equipo de los profesores (Razcynski y Muñoz, 2007). También en mayo de 2003 se cumplió el objetivo de reformar la Constitución Política del país con el propósito de hacer que la Enseñanza obligatoria en Chile tenga un mínimo de 12 años, es decir, los ocho años de Enseñanza Básica más los cuatro años de Educación Media.

Junto con lo anterior, se han realizado esfuerzos por establecer como un hábito la evaluación y el desarrollo profesional docente, comenzando a implementarse en el sistema municipal y que está permitiendo monitorizar la calidad de la ejecución de las prácticas docentes. Además esto se ha complementado con el desarrollo de estándares de aprendizaje para regular los sistemas educacionales y para el control externo del sistema educativo y a partir del 2006 los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE) han comenzado a presentarse bajo el concepto de estándares o niveles de logro. A esto hay que agregar también la implementación del Marco para la buena enseñanza (CPEIP), que define las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo en el

aula en el día a día, Marco sobre el cual profundizaremos un poco más en el siguiente capítulo.

Es posible que el aspecto más importante en la etapa actual de la reforma educacional tenga que ver con que las prácticas docentes se traduzcan en oportunidades de aprendizaje para el nuevo currículum. Pero quizá sea la práctica docente el punto de inflexión de la reforma, porque si bien es una evolución positiva el hecho de transformar al docente en un agente activo del proceso y darle el carácter de profesional, este proceso de cambio ha tenido diversos ritmos y no ha sido entendido necesariamente con claridad. Lo anterior se sustenta en hechos como, por ejemplo, que en 1996 habían recibido perfeccionamiento docente 27.729 profesores y 53.285 en el año 2002. A pesar de este gran esfuerzo que se tradujo en un considerable aumento en los cupos y cobertura para perfeccionamiento, existe un sentimiento de inseguridad de parte de los profesores. Así lo señala Cox al indicar que “las bases de esta inseguridad pueden estar tanto en su preparación inicial como en la falta de claridad y consistencia de los mensajes de la reforma sobre el núcleo esencial de la enseñanza y su transformación...” (2003b: 13).

Otra limitación relacionada con los profesores tiene que ver con que si bien se ha dado libertad para que los docentes puedan influir en las decisiones sobre la elaboración de planes y programas de estudio de los establecimientos educacionales, según Gysling (2003), esta condición se ha dado en una forma bastante discreta ya que el país no tiene tradición de elaboración curricular a nivel local y, por ende, los profesores no han sido formados para elaborar *currícula* ni cuentan con las condiciones laborales para hacerlo. A eso agregamos lo que sostiene Pinto (2001:31) quien plantea que las características generales de los productos elaborados por los docentes sólo complementan las matrices curriculares de cada sector y subsector de aprendizaje y da mayor distribución horaria hacia los sectores y subsectores evaluables por el SIMCE. Además, los objetivos y áreas temáticas planteadas por los OFT no tienen una real integración transversal a los sectores de aprendizaje, y no expresan cambios ni innovaciones a lo ya previamente señalado por el Ministerio de Educación.

También hay que mencionar el hecho que el Ministerio de Educación ha mostrado una débil estrategia de comunicación e instalación institucional y no ha desarrollado mecanismos

eficientes de gestión y difusión para lograr que los docentes manifiesten una apropiación curricular efectiva que se vea traducida en buenas prácticas en el aula.

En síntesis, existe el consenso que desde que se comenzó a implementar la Reforma han mejorado las condiciones, se ha avanzado en varios frentes pero en forma desigual y todavía falta por solucionar problemas como los siguientes (Pinto, 2001; Bellei, 2003; González, 2004; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2005; Mizala y Romaguera, 2005; Donoso, 2007 y Oyarzún y Quiroga, 2011):

- a) Los logros de Chile no son buenos en ninguna estructura comparativa. Los establecimientos escolares de élite social y económica del país no alcanzan logros comparables con los de sus pares de otras latitudes.
- b) Ha habido un problema de sobreexpectativas al pretender mejorar tan aceleradamente los logros de aprendizaje a nivel nacional y que los resultados obtenidos son “razonables” a la luz de la experiencia internacional.
- c) En el diagnóstico inicial de la Reforma se subvaloró la envergadura y profundidad de la desigualdad existente.
- d) La heterogeneidad en el sistema escolar es grande, coexistiendo colegios que efectivamente están estancados, con colegios que muestran un progreso continuo.
- e) Los colegios tienen mejores resultados cuando la formación es integral y el aprendizaje de los niños es el centro del proyecto educativo.
- f) La dispersión en los resultados no sólo es alta sino que además ha aumentado en el tiempo.
- g) No existen recetas universalmente válidas ni modelos únicos en la mejora de los resultados de los aprendizajes en las escuelas.

- h) Existe un porcentaje de colegios que está arrastrando fuertemente los puntajes del SIMCE a la baja.
- i) El peso fuerte del origen social sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no ha cedido, pese a los esfuerzos de la Reforma.
- j) Los datos del SIMCE son una medida parcial de los cambios generados por la Reforma, puesto que no evalúan todos los sectores de aprendizaje ni el conjunto de competencias estimuladas en los alumnos.
- k) La Reforma educativa no llega íntegramente a la sala de clases, por ende el tema del **cambio de las prácticas pedagógicas** se transforma en un aspecto fundamental.
- l) El docente sigue siendo un transmisor de saberes o de informaciones oficiales y no integra en el currículo las reacciones emergentes de los estudiantes.
- m) El docente, como tendencia general, sigue siendo un pedagogo frontal de tiza y pizarrón.
- n) Hay un esfuerzo para integrar en la sala de clases relaciones más afectivas, menos discriminatorias y más flexibles hacia los estudiantes, pero ello todavía no configura un campo curricular distinto del estilo pedagógico tradicional.
- o) Hay mejores resultados cuando el docente focaliza sus clases en que sean motivantes para aprender y que sean cercanas a la vida cotidiana. Además del refuerzo positivo y la retroalimentación constante.
- p) La investigación que se hace en las facultades de educación es poco relevante y escasa.

Hay que tomar en cuenta estos puntos débiles que señalan lo que aún falta por hacer en cuanto al sistema educativo chileno en general y a la Reforma Educacional en particular, pero no hay que olvidar que se han hecho propuestas de mejora para llegar a la educación que necesitamos. Aunque no sea este el momento de hacer un lista con todas (en el desarrollo de esta investigación no profundizaremos en ello), sin embargo rescatamos como ejemplo una

interesante iniciativa proveniente del Ministerio de Educación y que se denomina Escuelas Efectivas. En estas escuelas se deposita la esperanza de mejorar la calidad y equidad de la educación en los sectores más pobres de la sociedad chilena. Aquí se destacan elementos como la alianza entre la escuela y la familia, altas exigencias y expectativas con respecto al aprendizaje de los alumnos, buen manejo de Recursos Humanos, adquisición de aprendizajes significativos, buena relación profesor-alumno, materiales didácticos con sentido formativo, etc. Y si hemos nombrado todos estos elementos es porque tienen un común denominador: la necesidad de mejorar permanentemente la formación inicial, las prácticas docentes y de fortalecer la **figura profesional del profesor** como agente del cambio educativo.

“... el problema de fondo no evidenciado es que están en disputa diversas concepciones de lo que implica un puesto laboral en educación, las que revelan no sólo un hacer técnico contradictorio con el espíritu de la reforma, sino que además, no se resuelve satisfactoriamente el tema de la concepción curricular implícita en las prácticas docentes”. (Donoso, 2007: 125).

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: CONTEXTO Y ORIENTACIONES

En este segundo capítulo intentamos aproximarnos a los elementos teóricos y contextuales que delimitan la formación del Profesorado en general, así como también a los aspectos específicos propios de la formación del Profesor de Lengua Castellana y Literatura en Chile tomando como referente el plan curricular de la Carrera de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Se justifica esto último por cuanto quien suscribe esta investigación forma parte de la planta docente de esa casa de estudios superiores.

Así pues, intentamos dar respuesta a las preguntas de investigación: ¿cómo se ha institucionalizado la formación inicial en Chile?, ¿qué competencias se espera que tengan los aspirantes? De la misma forma, intentamos dar cumplimiento a uno de los objetivos de esta Tesis Doctoral, cual es analizar las políticas formativas para este tipo de profesorado y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial. De esta manera los apartados del capítulo se organizan en función de la formación para la profesión docente, modelos para la formación del profesorado, la profesionalidad y el profesor reflexivo, el proceso de formación inicial en Chile, Plan Curricular para la formación inicial docente del Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile) y el enfoque dominante en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

2.1 La formación para la profesión docente

Hablar de la **formación inicial para la profesión docente** implica revisar una cantidad ingente de trabajos e investigaciones que han tenido como objeto de estudio esta temática, esto debido a que el proceso de formación en sí es un “problema complejo” y una

preocupación permanente desde hace ya bastante tiempo. Señalamos, de entrada, que en este proceso confluyen una cantidad importante de áreas y disciplinas que aumentan la complejidad a la hora de hacer el ejercicio de dar respuesta -y tratar de comprender- de porqué existe la necesidad de repensar la formación del profesorado continuamente. Es un problema complejo ya que estudiar la formación docente implica entender en forma complementaria los diversos modelos de formación, de la cultura escolar, de la formación inicial docente, de la formación continua, de la identidad del docente, de los perfiles de egreso del profesor y sus respectivas competencias, de la inserción en la sociedad de la información, del uso eficiente de las nuevas tecnologías, etc.

Por el motivo expuesto anteriormente, más que dar una respuesta exclusiva y única a la pregunta *¿qué es la formación inicial docente?*, intentaremos reconocer algunas de las constantes de este proceso, del cual se da cuenta en la literatura especializada, y relacionarlas en los capítulos posteriores con la revisión hecha en torno a las competencias.

El contexto más inmediato de todo proceso de repensar la formación inicial del profesorado está determinado por el cambio. Tales cambios se producen en la organización de los contenidos y saberes, en los métodos de trabajo e investigación, en las comunicaciones, en la actuación de los docentes en el aula, etc. Esta idea se refuerza además porque la sociedad ya no se concibe como un todo, sino que está formada por grupos que se relacionan, que se excluyen, se ignoran o tratan de encontrar un espacio para buscar su propia identidad. Es decir, grupos caracterizados por su heterogeneidad y, en muchos casos, con niveles de tolerancia muy poco desarrollados y cuyas relaciones de poder o solidaridad ni siquiera están definidos. Además ejecutan sus acciones en ambientes hostiles con un velado rechazo a lo intercultural, donde coexisten sistemas axiológicos muy disímiles.

A lo expresado en el párrafo anterior debemos agregar también la influencia omnipresente de los medios de comunicación de masas en todo ámbito de decisiones, no sólo en el nivel de la educación; el aumento de las exigencias sociales a los profesores; la distancia entre las exigencias a los profesores y las condiciones de trabajo que éstos tienen; los cambios en la relación alumno-profesor, etc. Estamos, entonces, frente a un entorno complejo desde el que se regula, entre otras cosas, también la formación docente. En este mismo sentido,

Lourdes Montero indica que muchos de los “problemas” que se presentan en la formación profesional del profesor son persistentes en el tiempo y que ya han sido determinados con bastante anterioridad por varios autores:

“... la profesión de la enseñanza no tiene un cuerpo codificado de conocimientos y habilidades compartidos, una cultura compartida. La ausencia de este cuerpo de conocimientos compartidos -una de las marcas de las profesiones- cuestiona la pertinencia de utilizar el término profesión para la enseñanza. La consideración de la experiencia práctica como la fuente más importante de adquisición de conocimientos y habilidades -situación que configura un saber vulgar técnico, o artesanal pero nunca un saber científico, base del saber profesional- ha conducido durante mucho tiempo a la irrelevancia de la formación para la comunidad académica y los propios profesores” (Montero, 2001: 87).

A continuación se ofrece en las líneas siguientes una revisión sobre las características globales de los modelos de formación del profesorado con el propósito de explicar las tendencias, los conceptos e intentando explicar también los aportes más significativos. Estos antecedentes servirán posteriormente para estudiar de una forma más analítica la formación inicial docente a partir de conceptos como la profesión docente y el profesional reflexivo.

El término **formación**, en su significación de acuerdo con la Real Academia, se relaciona fundamentalmente con preparación, entrenamiento o instrucción, aunque no todos estos términos puedan catalogarse como sinónimos. González Sanmamed, en su texto *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (1995), selecciona definiciones que creemos son bastante oportunas para estabilizar una idea de formación. En una de ellas cita a Berbaum quien señala:

“... se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay una participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado” (1982: 193).

Marcelo, por su parte, algunos años más tarde define la formación del profesorado como:

“... el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia el proceso mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (1989: 30).

Otra definición que hemos seleccionado, que pertenece a Medina Rivilla, apunta que formación es:

“... la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (1998: 87).

En estas definiciones encontramos un especial énfasis en las metas y fines que se persiguen con la acción formativa, así como la necesidad de una participación activa del sujeto que se está formando. Algunos también destacan la intervención de “agentes” que favorezcan dicha formación. Tenemos la convicción de que la formación del docente hay que entenderla como la formación para la profesión docente. A este respecto agregamos también que desde la década de los ochenta ha existido una preocupación por investigar acerca de si realmente existe un rasgo profesionalizante en el profesor y cómo se puede canalizar y/o desarrollar esta profesionalidad desde su formación inicial. Así autores como Carrera (1980), Gimeno Sacristán (1982) -sólo por nombrar algunos- se han preocupado por encauzar sus investigaciones a partir de este matiz.

El concepto de formación tiene una mayor vinculación con planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la preparación, capacitación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo o mejora profesional desde el inicio de su carrera. Estos procesos y acciones se desarrollan principalmente en contextos institucionalizados, a los que de modo genérico nos referimos cuando hablamos del ámbito o campo de la formación, o formativo. Esta afirmación la refrenda Moral al señalar que “... sin entrar en las polémicas sobre cuál es el modelo de formación más adecuado, los desafíos educativos actuales demuestran la necesidad urgente de programas de formación del profesorado ajustados a la realidad” (2010: 21).

2.2 Modelos para la formación docente

Resulta inoperante pensar en que existe un único modelo de formación del profesorado que funcione en todos los contextos y para todas las necesidades educativas, dada la gran diversidad de unos y otras. Tampoco los modelos pueden plantearse como mutuamente excluyentes y, por más que estén bien diseñados en la teoría, la práctica siempre va a plantear problemas de aplicación. Por esto, en estos últimos treinta años han dedicado grandes esfuerzos por articular una o varias propuestas, mostrándose en este conjunto una evidente falta de consenso a la hora de establecer el perfil del profesor ideal o la estructura curricular de un modelo de formación, considerando también la evidente evolución que ha tenido la función del docente en la acción formativa.

“La función docente implica el conjunto de acciones, interacciones, tareas en las que participa no sólo al interior de las aulas, sino en las interacciones con otros docentes, empleadores, egresados, agentes comunitarios- Esta función se focaliza en la fuerte vinculación con los contextos sociocultural, institucional y contexto de aula que dan los insumos para las funciones de planificación, diseño, ejecución y evaluación” (Solar y Sánchez, 2008: 117).

Los estudios sobre la formación del profesorado nos proporcionan ideas útiles para comprender mejor lo que es o debería ser la formación inicial, así la exposición de los distintos modelos es lo que nos concentra ahora, fijándonos en las distintas etapas recorridas desde la década de los setenta hasta la actualidad. González Sanmamed (1995: 196-208) hace una buena recopilación de autores que han tratado y desarrollado el tema de la elaboración de modelos de formación. Así, la autora ha sintetizado la obra de autores como Zeichner, Gimeno, Joyce, Ferry, entre otros, de los que hace una selección de trabajos que gozan de gran prestigio y aceptación en el ámbito de la **Formación del Profesorado**. También incluimos aquí las consideraciones hechas por Ángel Pérez Gómez (1998) y el buen trabajo realizado por Ascensión Palomares (2004: 89-108), quien actualiza con nuevos referentes la recopilación hecha por González Sanmamed.

Liston y Zeichner (1993) utilizan el término paradigma para organizar los distintos modelos propuestos para la formación docente. El concepto de **paradigma** se toma de Zeichner (1983), quien entiende dicho término como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación,

que conforman unas características específicas en la Formación del Profesorado”. Diferencian, entonces, los siguientes paradigmas:

- a) **Paradigma Tradicional-Artesano:** la enseñanza se concibe como un oficio a través del que se realiza la transmisión cultural y el profesor será entonces el agente encargado de transmitir esos conocimientos. El buen profesor será aquel que domine la técnica y el arte de dicho oficio y, concretamente, el contenido de las disciplinas que imparte.
- b) **Paradigma Conductista:** considerado como una de las contribuciones más importantes en el campo de la formación del profesorado, concibe la enseñanza como una actividad con base científica y a los profesores como profesionales competentes, ejecutores o aplicadores de los objetivos de entrenamiento que se considera garantizan un alto rendimiento. En su origen se encuentran las teorías psicológicas conductistas y, en general, la epistemología positivista así como el movimiento denominado *accountability* (rendición de cuentas, responsabilidad) de fuertes repercusiones en la educación de Estados Unidos, que generó el desarrollo del Programa de Formación Basada en Competencias.
- c) **Paradigma Humanista:** bajo una marcada influencia de la psicología humanista y de la percepción, en este paradigma se pone más énfasis en lo afectivo que en lo intelectual. Lo importante es la maduración de la persona y el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal. El profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas. De esta forma se destaca el carácter personal de la enseñanza en la que se aprende a través del encuentro y la intercomunicación.
- d) **Paradigma orientado a la Indagación:** considerado como modelo alternativo a las propuestas anteriores, asume una orientación psicológica cognitiva. Son varias las imágenes o metáforas aplicadas a los profesores, entre ellas destacan las que conciben

al profesor como persona que toma decisiones, como científico, como investigador en el aula, etc. En todas subyace la idea del profesor como un sujeto reflexivo.

Los modelos de formación del profesorado que a continuación se exponen, tienen relación con los paradigmas mencionados y descritos anteriormente.

2.2.1 Modelos de Formación del profesorado propuestos por Ferry

Ferry (1983) aclara que el criterio utilizado en su clasificación no es ni la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia.

- **Modelo centrado en las adquisiciones:** el proceso formativo se estructura para obtener resultados constatables y evaluables, a través de los cuales se garantice un determinado nivel de competencia, fundamentalmente de conocimientos y comportamientos. Los contenidos y objetivos de la formación vienen predeterminados, los adiestramientos son sistemáticos y los controles periódicos, de forma que las personas en formación tienen una participación escasa. Este modelo mantiene una concepción de la relación teoría y práctica en la que la práctica es una aplicación de la teoría. Ferry incluye aquí los procesos formativos tradicionales y los modelos de Formación Basada en Competencias. Este modelo está profundamente arraigado en las estructuras administrativas, en los hábitos y en la distribución de los roles.
- **Modelo centrado en el proceso:** se pone énfasis en el proceso más que en el resultado. Se valora la madurez, la capacidad de hacer frente a situaciones complejas e imprevistas, para lo cual hay que favorecer el desarrollo personal. La formación se articula a través de la realización de experiencias y actividades más o menos desarrolladas y de muy diversa índole. La relación que se establece entre las actividades de formación y la práctica del oficio no es de aplicación, sino de transferencia. Además la transferencia se realiza de una práctica a otra, con o sin

desviación por la teoría; porque el momento teórico es a la vez formalización de la experiencia práctica, apertura del campo de representaciones y anticipación sobre otras experiencias.

- **Modelo centrado en el análisis:** defiende que el que se forma emprende un trabajo sobre sí mismo, en función de las situaciones a las que se enfrenta y a través de un proceso de “desestructuración-reestructuración” del conocimiento de la realidad. El objetivo que se persigue es saber analizar: comprender los sucesos, idear una acción adaptada a ese contexto y a las propias posibilidades y ser incluso capaz de buscar otras alternativas. Con ello no se trata de aprender a aprender, sino de aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. Para ello es necesario reunir toda la información posible sobre la realidad en la que se va a trabajar, sobre la que uno se va a formar. La formación comienza con el análisis, que supone no sólo interrogarse sobre la realidad, sino también sobre el origen y la legitimidad desde la que surgen las interrogantes. La relación teoría-práctica es de regulación: la práctica no es formativa por sí misma si no es leída desde un referente teórico; y la teoría no se sostiene por sí sola lejos de las restricciones de la práctica.

2.2.2 Modelos de Formación del profesorado propuestos por Doyle

Doyle (1990) señala que existen varias concepciones respecto a cómo y qué profesores deberían formarse. Recoge esos diferentes propósitos y funciones respecto a la formación de los profesores en cinco modelos, que denomina: el buen empleado, el profesor joven, el que funciona como persona, el innovador y el profesional reflexivo.

- ***The good employee:*** la función de los procesos formativos es la de preparar profesores que preserven las normas y las prácticas existentes en las clases y en las escuelas, de ahí que se ponga énfasis en la formación y la socialización en el trabajo de la enseñanza tal como existe. En este mismo sentido, el profesor ideal sería aquel capaz de asumir su rol y ser diestro en el manejo del mundo real del aula, reforzando las

reglas y las normas, gestionando la clase y desarrollando formas de instrucción y de evaluación con una escasa supervisión. Con esto, la formación será técnica y experiencial.

- ***The junior professor***: para que la enseñanza sea efectiva es necesario dominar el currículo universitario, es decir, las artes y las ciencias. Para ello es preciso aumentar los cursos académicos. Se prioriza, por tanto, la formación académica frente a la profesional y se mantiene que el aprendizaje por observación de un profesor experimentado es suficiente para aprender cómo enseñar. La formación del profesorado debe ser selectiva, rigurosa y académica, denunciando las consecuencias negativas del tiempo empleado en el entrenamiento pedagógico.
- ***The fully functioning person***: la Formación del Profesorado debe facilitar el desarrollo personal, el conocimiento de uno mismo, la asunción de los valores y el descubrimiento del significado personal y el estilo propio de la enseñanza. Los profesores deben desarrollar el autoconocimiento y la madurez psicológica que les conduce a crear entornos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo humano. La comprensión personal, el conocimiento del desarrollo humano y la promoción de espacios que faciliten el aprendizaje, son objetivos básicos de los programas formativos.
- ***The innovator***: la Formación del Profesorado debería ser una fuente de renovación e innovación en las escuelas y, antes que aceptar lo dado, debería incorporar las más recientes teorías e investigaciones. Esta formación tendría que ser bastante técnica y descriptiva, focalizándose en el entrenamiento y la evaluación de las competencias específicas que más tarde serán utilizadas en la clase. Se refiere también al entrenamiento clínico porque se teme que las prácticas en las escuelas puedan hacer que el nuevo profesor asuma los modos tradicionales y termine acomodándose y rechazando las nuevas ideas.

- ***The reflective professional***: la Formación Docente debería promover capacidades reflexivas de observación, análisis, interpretación y toma de decisiones. Debe fomentarse en los profesores la capacidad de investigación en la enseñanza y de ser críticos en su trabajo. El conocimiento base para la formación de estos profesionales reflexivos incluye conocimiento personal, conocimiento de destrezas prácticas y conocimiento proposicional procedente de la investigación sobre el aula y sobre las ciencias sociales y del comportamiento. La formación en este modelo asume predominantemente una orientación metodológica cualitativa o fenomenológica en relación con la investigación y la teoría.

2.2.3 Modelos de Formación del profesorado descritos por Feinman-Nemser

Feinman-Nemser (1990) ofrece una síntesis de las distintas propuestas elaboradas por diversos autores, describiendo sus rasgos más característicos e identifica programas desarrollados en distintos centros que ejemplifican en la práctica cada uno de los modelos. Prefiere denominarlos orientaciones conceptuales, que define como el conjunto de ideas acerca de las metas de la formación de los profesores y los medios para alcanzarlas, incluyendo además una visión de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría sobre el aprender a enseñar. Distingue cinco orientaciones: académica, práctica, tecnológica, personal y crítica. Advierte que la enseñanza reflexiva no constituye una orientación, sino una disposición genérica que aparece en todas las propuestas aunque con distintas metas y para alcanzar distintos objetivos.

- **Orientación Académica**: concibe la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y de desarrollo de la comprensión de la cultura pública que ha acumulado la humanidad. Por esto, el profesor es considerado como un intelectual que se transforma en un especialista en las distintas disciplinas que componen la cultura, por esta razón su formación debe centrarse en el dominio de esas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir. Se identifican aquí dos enfoques bastante opuestos: primero el enfoque enciclopédico que propone la formación del profesor como un especialista y, segundo, el enfoque comprensivo, que prioriza el conocimiento de las

disciplinas y considera al docente como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas de la humanidad. Ambas tienen en común la adquisición del conocimiento por la vía netamente científica. Se refiere a continuación a la línea de investigación promovida por Shulman y sus colaboradores desde la que se explora el conocimiento base que necesitan los docentes para el desempeño de su profesión (Shulman, 1987; Leinhardt y Smith, 1985; Wilson, Shulman y Richert, 1987). Como ejemplo de su desarrollo cita el *Academic Learning Program*.

- **Orientación Práctica:** se pone énfasis en la primacía de la experiencia como fuente de conocimiento y medio para aprender a enseñar. Cita el trabajo de Lampert (1985) relativo a cómo el profesor se ve obligado a resolver continuamente dilemas prácticos y las aportaciones de Schön (1992) que concibe al profesor como un práctico reflexivo, con una visión desde la que se ofrece una alternativa al aprendizaje por imitación al primar la formación a través de la experiencia.
- **Orientación Tecnológica:** aprender a enseñar supone la adquisición de principios y prácticas derivadas del estudio científico de la enseñanza. Se concibe al profesor como un técnico y se defiende un modelo de entrenamiento totalmente estructurado que puede aplicarse a la adquisición de distintas destrezas y conductas que se necesitan. Los programas de Formación Basada en Competencias asumen estos principios y responden básicamente a las secuencias del modelo de entrenamiento: explicación y demostración de la teoría, oportunidad para recibir el *feedback* y transferencia a las situaciones reales del aula. En este mismo sentido, Schön (1992) denomina racionalidad técnica a la concepción tecnológica de toda actividad profesional práctica que pretenda ser eficaz y rigurosa. Desde esta perspectiva, la actividad profesional está dirigida a la solución de problemas mediante la rigurosa aplicación de teorías y técnicas científicas, convirtiéndose en una actividad instrumental (Habermas, 1999).
- **Orientación Personal:** aprender a enseñar supone un proceso de aprendizaje para construir, desarrollar y utilizarse a uno mismo efectivamente. El profesor es un facilitador que crea las condiciones que conducen al aprendizaje. En este sentido, el

trabajo de Fuller (1969) cobra vigencia aquí, ya que fue diseñado para ayudar a los alumnos a resolver preocupaciones sobre sí mismos como profesores. Esta concepción de formación de profesorado centra el aprendizaje a través de la experiencia, con maestros que ya poseen amplia práctica en la enseñanza. Se considera aquí que la práctica es el eje que articula la formación.

- **Orientación Crítica:** el profesor juega un importante rol en la reforma de la sociedad, siendo la Formación del Profesorado parte de una amplia estrategia encaminada a promover una sociedad más justa y democrática. Aquí el profesor es considerado como un profesional autónomo, que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del contexto en que la enseñanza tiene lugar. Se combina una visión del progreso social con una crítica radical a la escuela. También conciben la enseñanza como una actividad crítica y una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que dominan su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos programas de formación del profesorado enfatizan: i) la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social; ii) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, y iii) el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del profesor, como intelectual transformador en el aula y en el contexto social.

2.2.4 Modelos de formación del profesorado descritos por Pérez Gómez

Pérez Gómez incluye aristas nuevas en torno a la formación del profesor, aportaciones que vuelca en el texto *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998). Lo interesante de este trabajo es que considera a la formación docente como una variable dependiente de la concepción de escuela, currículo y enseñanza (Palomares, 2004) y no otro intento por aislar la formación y considerarla un aspecto netamente autónomo de conocimiento.

Así, Pérez Gómez identifica los siguientes enfoques de la formación del profesorado, con el propósito de comprender mejor la naturaleza del conocimiento profesional del docente y sus relaciones con las condiciones laborales (Palomares, 2004):

- **El práctico-artesanal:** se concibe la enseñanza como una actividad artesanal. El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo con la práctica experta del maestro experimentado y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. El profesional docente es un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional ni merece crearlo, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente.
- **El técnico-academicista:** Pérez Gómez presenta las perspectivas técnica y academicista formando un mismo enfoque porque sostiene que su explicación sobre el desarrollo del conocimiento experto y sus consecuencias en el desarrollo profesional del docente son a la postre convergentes. En ambas se establece una clara diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél. La intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de determinados objetivos desde fuera y a priori. Los problemas que se plantean al maestro son problemas instrumentales, y por tanto, técnicos. El conocimiento experto se restringe al dominio de cómo actuar y se desarrolla como derivación más o menos directa o lejana del conocimiento científico elaborado por especialistas externos.
- **El reflexivo. La investigación en la acción:** Parte del supuesto de que la enseñanza en una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados normalmente imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos. Por ello, el profesor debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría

experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas y conflictivas que configuran la vida en el aula. El conocimiento útil y relevante para este enfoque vincula tanto la sensibilidad, la competencia experiencial como la indagación teórica. Los profesores van construyendo en forma permanente su propio conocimiento cuando se sumergen en una conversación reflexiva (Schön, 1992), tanto con la situación, como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto. El conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual, teniendo presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo y por otras personas. El docente se enfrenta, entonces, necesariamente a la tarea de generar nuevo conocimiento para entender e interpretar la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión en y sobre la acción, de investigación-acción, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma dicha práctica. De esta manera, el conocimiento profesional del docente siempre es un conocimiento experto de carácter provisional, parcial y emergente.

Para finalizar este apartado, es importante precisar algunos aspectos relacionados con los modelos anteriormente enumerados. La existencia de variados modelos obedece a que la comunidad educativa tiene diversas expectativas acerca del desarrollo eficiente de las escuelas y los profesores. Por lo que dichos modelos deben partir por demostrar coherencia entre las prioridades y los objetivos (académicos y de formación) que se quieran alcanzar.

También hay que considerar que es imposible, con los modelos que existen, abarcar tales prioridades en su totalidad. Por otro lado tales enfoques no son entidades cerradas o compartimentos estancos, por lo que su aplicación práctica debe ser flexible y adaptable a las necesidades específicas del entorno y del contexto específico y cambiante del aula. Por lo mismo, ninguna institución educativa desarrolla íntegra y fielmente alguno de los modelos aquí señalados. Es improbable que cumplan en forma exacta cada una de las características que se les atribuyen. Lo que sí se puede comprobar es que poseen una elaboración teórica potente, entregando esquemas de análisis y reflexión que ayudan a interpretar y a entender de mejor manera lo que se hace y se piensa en el ámbito de la Formación Docente, y los problemas emergentes que se suscitan en la práctica en el aula. En este sentido se pueden

entender como facilitadores en la toma de decisiones para eventuales procesos de intervención. En la misma línea, Feinman-Nemser (1990) afirma que hay niveles básicos que se deben atender, como por ejemplo: ayudar a los profesores a examinar sus preconcepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, aprender a transformar el conocimiento de la materia en propuestas para la enseñanza y desarrollar un compromiso para enseñar a todos los niños y niñas.

En esta revisión de diferentes concepciones sobre la formación, hemos encontrado también otra confluencia importante, como la consideración del proceso de formación como un *continuum* que no finaliza junto con el término de la formación inicial, lo que se corresponde con una concepción de las competencias vinculadas a la práctica profesional. Esto quiere decir que si entendemos la **formación inicial** como “el conjunto de acontecimientos y actividades que deliberadamente intentan ayudar a los candidatos a profesor a adquirir las habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas, etc. que les capaciten para acceder a la ocupación de la enseñanza” (Katz, 1980 citado en González S., 1995: 216), podríamos tener la visión simplista de que en este período se resuelven en forma anticipada todos aquellos inconvenientes que el profesor encontrará en su práctica docente y profesional. Para el sentido común podría resultar obvio que es así, pero en la práctica se ha demostrado por mucho tiempo que no lo es tanto, como indica Gilbert (1983, citado en González S., 1995) quien denuncia el error que cometen muchos docentes al creer que al ingresar en un centro escolar han terminado ya su formación.

Puestas las cosas de esta manera, debemos entender la idea de formación como un proceso, en donde el futuro profesor se prepara para ser un futuro profesional. En este sentido, la formación inicial es una parte constituyente de este proceso, pero no la única. Se suelen considerar tres etapas de formación, es decir, la inicial, la de iniciación (profesor principiante o novel) y la formación continua. Así, creemos que es imperativo dejar de lado la idea de que la formación inicial tenga el carácter de definitiva. Debemos, por tanto, poner énfasis en el principio fundamental de que la formación inicial sólo es el comienzo de un proceso que consiste en la adquisición programada y sistemática de saberes y destrezas para ponerlos en práctica en la acción de enseñar. Estos saberes y destrezas deben ser actualizados

permanentemente por el docente, que estaría habilitado para hacerlo gracias a los recursos adquiridos en el proceso señalado.

Reforzamos también aquí la idea de que uno de los principales propósitos de esta investigación se centra en estudiar el enfoque por competencias con sus implicaciones en la formación inicial, pero no porque consideremos que sea más importante que la formación continua o de iniciación, sino simplemente porque hemos tomado la decisión de delimitar nuestro objeto de estudio a la formación inicial y ver qué podemos aportar a ese segmento de la formación del profesor de Lengua Castellana y Literatura. Se sugiere, en este mismo sentido, buscar siempre el equilibrio entre estos tres sectores, aunque, paradójicamente, el equilibrio en educación no necesariamente está en el centro.

Junto con lo anterior, queremos también destacar el sentido que deseamos dar al término **profesión y profesionalización**. Se puede partir considerando que la Real Academia la define como “empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución”. Se incluye la idea de que el profesional sea capaz de manejar lo impredecible.

Cuesta ponerse de acuerdo en cuanto a qué se entiende por **profesionalismo** y/o **profesionalidad** docente, ya que según su campo de intervención y/o finalidad, su significado variará considerablemente. En este mismo sentido, Lourdes Montero hace algunas precisiones relacionadas con las posibles “lecturas” que se pueden hacer del término:

“La consideración de la enseñanza como profesión es una realidad ambigua y cuestionada que impregna la formación del profesorado ya que en ésta se actualizan las contradicciones de su grupo profesional de referencia. Por otra parte, el dinamismo del concepto de profesión, su relatividad histórica, sus significados ideológicos, la enorme diversidad del grupo ocupacional de los profesores, de sus culturas y subculturas, junto a la dificultad de encarar el tema desde una perspectiva unitaria, homogeneizada, representan factores que contribuyen a aumentar la complejidad del tema” (2001: 80).

En complemento, una revisión histórica sobre el surgimiento de las profesiones Larsson (1977, citado en Solar y Sánchez, 2008: 120) precisa y ordena los atributos más relevantes que se han identificado para señalar lo que es ser un profesional. Determina tres atributos puntuales que puntan a una tipología ideal dentro de una profesión, a saber:

- La dimensión cognitiva: se centra en un cuerpo de conocimientos y técnicas que los profesionales aplican en su trabajo, y en el entrenamiento necesario para manejar tales conocimientos y técnicas.
- La dimensión normativa: abarca la orientación de servicios de los profesionales y su respectivo código de ética, elementos que justifican el privilegio de autorregularse que les garantiza la sociedad.
- La dimensión evaluativa: establece la comparación implícita entre las profesiones y otras ocupaciones, destacando la autonomía y el prestigio como la característica singular que poseen las profesiones. Lo distinto de las profesiones pareciera encontrarse en la combinación de estas dimensiones.

En relación a este mismo tema de profesionalización, como condición ineludible del orden que se establece en la institución educativa, Hoyle (en Moral, 1998) dice que por este término se entiende el proceso por el cual una ocupación busca ganar estatus y privilegio de acuerdo con la ideología dominante. Esto tiene un estrecho vínculo con el lugar dado al conocimiento base profesional y cualificado que necesitan los profesores para ejercer sus funciones, lo que a su vez plantea el problema de determinar cuál es el conocimiento experto en la profesión de la enseñanza. Junto con lo anterior, implícitamente ya se planteaba una problemática que parece eterna, cual es la búsqueda de la identidad profesional y de un mayor reconocimiento de la especificidad de la labor. Aunque ahora, como lo señala Montero (2001) quizás la tarea más urgente sea recomponer una imagen rota y deteriorada de la profesión docente, toda vez que autores como Christian Laval otorgan un carácter negativo a la profesionalización, entendida en sentido lineal y utilitarista, al decir que:

“... lo que debe importar a los docentes no es el contenido de los saberes, sino la percepción y la evaluación de utilidad profesional de los cursos, de la disciplina y de los métodos en relación con las exigencias requeridas en el mundo económico” (2004: 124).

Quizás lo que realmente importe no sea qué característica puntual pueda llegar a tener la profesionalización en sí, sino que los profesores de disciplinas generales, por ejemplo, tengan la posibilidad de establecer una coherencia temática entre los saberes teóricos enseñados y su concreción práctica en la realidad del aula, una articulación efectiva y pertinente entre entrega de contenidos y práctica docente. Con esto no queremos dar el

mensaje unívoco de que debemos subordinarnos a las exigencias del sector privado o la empresa, en términos de profesionalización y competencia, en condiciones en que el desarrollo de estas sólo serían compatibles con los requerimientos de dicha empresa. Intentamos más bien abrirnos a expectativas más amplias como ya lo ha hecho el mundo de la tecnología, que con sus saberes claramente profesionales ha sabido adaptar su utilidad con una connotación social mucho más amplia como es el caso, por ejemplo, de la informática. En esta misma línea, Moral (1998) sugiere que los debates para centrar y definir la profesionalización del profesor a veces son improductivos, ya que se mueven en distintos contextos de lo que se puede entender por profesionalismo. Así pues, esta autora registra tres tipos de profesionalismo que se presentan en los procesos formativos, a saber:

- **Profesionalismo clásico:** propio de la mayoría de las ocupaciones, pero olvida que la profesión depende de un conocimiento especializado, de un control colegial y de un compromiso ético establecidos en códigos estándar de la práctica.
- **Profesionalismo flexible:** se refiere a un sentido de comunidad compartido y a una cultura de colaboración entre grupo de profesores, guardando una relación estrecha con lo que se podría llamar intercambio de “trucos de oficio”.
- **Profesionalismo práctico:** reside en dar estatus al conocimiento práctico y al juicio personal que el profesor construye a partir de la práctica reflexiva sobre su trabajo diario.

También queremos destacar la idea del profesional competente, ya que tanto el sentido de profesionalismo como el de profesional competente sitúan sus principales argumentos en el desarrollo y aplicación de conocimientos y saberes técnicos que se validan en la práctica. De acuerdo con lo anterior, debe existir una cultura de trabajo que se define a través de un contexto situacional, de acciones y aplicaciones que son “custodiadas” por criterios de evaluación concretos y preestablecidos; además lo profesional se define por acciones determinadas por códigos éticos y deontológicos y que, por último, el ser profesional supone también el rasgo de ser reflexivo en cuanto a su propio quehacer profesional, lo que le permite (en la medida de lo posible) desarrollar la capacidad de flexibilidad y adaptabilidad ante

nuevas situaciones, puesto que hoy todas las organizaciones son dinámicas y lo único permanente es el cambio.

De acuerdo con lo planteado en las líneas anteriores, es posible determinar a la enseñanza como profesión y, en consecuencia, a los docentes como profesionales. La **profesionalización** se plantea así como una meta deseable, porque supone dirigir el trabajo de la enseñanza hacia estándares de alta calidad, competencia y autonomía (Montero, 2001).

Carvajal señala que la formación profesional se presenta como una necesidad formativa global que:

“... tiene como propósito central crear los puentes entre saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje, ubicables en el campo de la teoría, así como su correspondiente expresión en los ámbitos aplicados y prácticos. Ello entraña la construcción de una praxis permanente, mediante el uso de diferentes tipos de estrategias y metodologías formativas, que promuevan de forma eficaz este acto comunicativo en el cual interactúan docentes (formadores)-discentes-materias-recursos-contextos” (2004: 49).

Abundan, sin embargo, los trabajos en los que se duda si la acción de enseñar puede ser catalogada como ‘profesión’ y, por consiguiente, al docente como profesional de la educación. Las aportaciones siguientes nos orientan hacia una respuesta de lo que define el rasgo de profesional de la educación.

En primer lugar, Contreras (1997: 36) reconoce las siguientes características como identificadoras de la enseñanza como profesión:

- a) Una profesión debe ser una ocupación que desempeñe una función social.
- b) Es necesaria la existencia de un cuerpo de conocimientos sistematizado no adquirido a través de la experiencia.
- c) Se requiere un considerable grado de destreza sobre los requisitos formativos de entrada que se exigen para ser profesor. Se observa una gran variedad de requisitos, tanto en el reclutamiento como en la selección para acceder a la docencia, ya sea pública o particular pagada.

- d) La existencia de una cultura común con unos comportamientos y valores propios.
- e) Valoración social de la profesión y el estatus de sus miembros. Los estudios sobre el tema coinciden en denunciar el bajo prestigio de los profesores, en general; no tanto del profesorado universitario. Aunque los factores no son los mismos en todos los países, sí hay bastante coincidencia en los siguientes: la procedencia social de los profesores es de clase media o media-baja, el alto porcentaje de mujeres sobre todo en los niveles inferiores y de humanidades, una remuneración escasa en comparación con otras profesiones, y el elevado número de profesores, que igual que en las reglas de la oferta y la demanda, lo que abunda no se valora.
- f) Por último, el grado de autonomía con relación al margen de decisión que tienen sobre el contenido y desempeño de sus funciones, así como al control al que están sometidos.

Lourdes Montero (2001) indica que existe una percepción de que la profesión docente es como una semiprofesión, que además se caracteriza por las dificultades que se presentan en su desarrollo debido a la heterogeneidad del grupo y la falta de fraternidad que caracteriza a la profesión docente. Manifiesta su preocupación recogiendo algunos de los cuestionamientos actuales que se presentan acerca de la investigación en este campo:

“Es suficiente una rápida ojeada a los diferentes Handbooks de investigación sobre la enseñanza para comprobar el enorme crecimiento de la investigación en el campo. Pero, junto a esta evidencia continúa siendo persistentemente cuestionado el énfasis en la experiencia como fuente básica para aprender a enseñar; las dificultades de los profesores para acceder a un pensamiento pedagógico; la dependencia del juicio de experto y de la rutina como indicadores del tipo de conocimiento que los profesores poseen” (2001: 926).

En otro intento por aclarar un poco el panorama poco alentador descrito en el párrafo anterior, Shulman (1998, citado en Montero, 2001: 91) realiza la siguiente propuesta de caracterización profesional de la enseñanza desde el interés de clarificar el papel profesionalizador de la formación del profesorado, a saber:

- a) Implica una obligación de servicio a los otros mediada por la comprensión moral del mismo; los conocimientos y habilidades deben ser mediados por una matriz moral.
- b) Comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos que legitime el trabajo profesional.
- c) Dominio cualificado de habilidades y estrategias dirigidas al ejercicio práctico de la profesión.
- d) Aprender de la experiencia profesional analizando sus propias prácticas (interacción teoría-práctica).
- e) Una comunidad profesional que promueva la calidad de sus miembros y el control interno de sus responsabilidades.

En definitiva, el ejercicio de la profesión docente es una actividad cada vez más compleja que reúne en su concreción una dimensión técnica, otra artesana y otra moral que engloba competencias profesionales y habilidades relacionadas con el saber, con el saber hacer y con el saber ético (Pérez-Gómez y otros, 2007). En este mismo sentido, se subraya la idea de que ha habido intentos por reconocer la profesionalidad específica de la enseñanza, basándose en el conocimiento básico disponible para la práctica docente, la investigación educativa y su pertinencia para la práctica docente, la autonomía de los profesores para el ejercicio de su profesión o, como en nuestro caso, las competencias profesionales a partir de la práctica docente.

2.3 El profesional reflexivo

Una aportación importante para entender lo que significa la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación, procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Donald Schön (1992) sobre el **profesional reflexivo**.

¿Qué hace que una determinada práctica laboral (en este caso, la docencia) pueda tener el calificativo de profesional? Podemos afirmar que un profesional es alguien que aísla un problema, lo plantea, concibe y elabora una solución y asegura su aplicación. Además de lo

anterior, no tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que eventualmente surgen en su práctica habitual y cada vez que aparece uno debe elaborar una solución sobre la marcha. El ser profesional, incluye la construcción de repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones (Schön, 1992). El profesional se ve obligado a “centrar el problema”, a tratar de descubrir aquello que resulta inadecuado en la situación y cómo actuar a continuación (Liston y Zeichner, 1993).

Siguiendo esta línea, no necesariamente en el oficio docente se realiza una acción pensada para afrontar las situaciones que se presentan. La resolución efectiva de problemas emergentes no surgirá a partir de la búsqueda de soluciones en una base o repertorio de conocimientos (teóricos y/o prácticos adquiridos) acerca de la disciplina, sino que surgirá, más bien, como un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica. Por esto, se puede pensar entonces, que el sistema “funciona” con este perfil de profesor que no reflexiona sobre sus prácticas y que, más bien, es una “máquina repetidora” que de todas maneras proporciona respuestas a los requerimientos de los alumnos en situaciones de enseñanza y aprendizaje contextualizadas.

La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo. A partir de ahí el profesor, para tener el carácter reflexivo, debe llegar a ser un conocedor de su práctica, que deriva de forma social sus interpretaciones mediante una combinación de creencias y conductas modificadas continuamente por la reflexión y la interacción. Se puede agregar también que los docentes reflexivos gestionan el conocimiento a partir de una visión crítica, lo que se contrapone al profesor de práctica automática. El profesor reflexivo trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción, conocimientos que saca a la luz, cuestiona, reestructura e incorpora a acciones posteriores (Schön, 1992). El profesor reflexivo es un docente abierto al cambio, flexible, crítico consigo mismo y tiene dominio de destrezas tanto cognitivas como relacionales.

Incluso Schön va más allá y determina que al menos deberían existir cuatro constantes a saber:

Cuadro 4: Constantes del profesional reflexivo según Schön

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a) Los medios, lenguajes y repertorios que utilizan los profesionales para describir la realidad y llevar a cabo experimentos.b) Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación de la investigación y para la conversación reflexiva.c) Las teorías generales mediante las que se explican los fenómenos.d) Los enmarcamientos de roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional. |
|--|

Fuente: Schön (1992).

Ahora, si pensamos en el profesional de la educación chileno y de acuerdo con la caracterización contextual descrita en el capítulo anterior, podemos citar a Rolando Pinto, quien indica en este sentido que:

“... el estilo pedagógico que debiera instalarse y desarrollarse por las acciones reformistas es la de un docente reflexivo e intersubjetivo, que tenga capacidad de trabajar en equipo e integrar realidad y conocimiento, teoría y acción, saber sistematizado y saber emergente, entre otras características” (Pinto, 2001: 23).

Nos damos cuenta entonces que este profesional reflexivo obedece, por lo tanto, a intereses culturales, sociales y políticos en particular que intentan transformar o rediseñar una realidad educativa vigente. Según este enfoque, desde su punto de vista crítico y reflexivo, el profesional no debe limitarse a repetir y aplicar el conocimiento elaborado por otros, sino que tiene la posibilidad de desarrollar su propio conocimiento.

Un dato interesante que pensamos que tiene más de un punto de contacto entre el tema que tratamos y el desarrollo de competencias profesionales, procede del Modelo Compreensivo de la competencia profesional de Cheetman y Chivers (1998, citado en Navío, 2001 y 2005). En él incluyen la reflexión dentro de las competencias profesionales. Dos tipos de reflexión son cruciales para considerarlas en las competencias de los profesionales: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. Partiendo de los presupuestos de Schön (1992) los autores integran este componente como el primer aspecto conformador de la competencia profesional. En el modelo propuesto, la reflexión “en” y “sobre” la acción es, más que otra competencia de los profesionales, un elemento vital de la competencia profesional. El resto de los componentes del modelo, como los estándares

ocupacionales, las habilidades personales, el control de emociones y las metacompetencias, sólo las nombramos por cuanto en este segmento es otro el tema que nos convoca.

Nos parece pertinente mencionar aquí el trabajo de Fernando Hernández (1996, 1998) ya que aporta una visión que concreta estas ideas sobre el profesional reflexivo, centrándolas en la formación profesional docente, a partir de una interesante pregunta relacionada con la formación: ¿cómo aprenden los docentes?

Tener una idea de lo que es la formación del profesorado implica hacer un esfuerzo por comprender cómo los profesores han llegado a pensar, actuar y a aprender de la manera que lo hacen. Para ello Hernández (1998: 11) señala algunos factores como, por ejemplo, la historia de vida y de la práctica del enseñante. Estos elementos ayudarían a buscar y entender el conocimiento práctico de los docentes, ya que el proceso de construcción del conocimiento (su aprendizaje) se realiza a través de experiencias de interacción vinculadas a situaciones de naturaleza personal práctica y profesional.

En su estudio señala que cuando se transmite una información o se presenta una experiencia a un grupo de profesores, cada uno las incorpora después de una forma distinta. Se plantean, desde la misma situación inicial, necesidades y demandas diferenciadas. Así, en muchas oportunidades los profesores no aprendían lo que se les pretendía enseñar. Según Hernández, si se piensa en la planificación y diseño de planes de formación, se deben considerar en la partida al menos estas dos interrogantes:

- ¿Encontrarán los profesores respuesta a los problemas que ellos mismos plantean?
- ¿Se utilizarán estrategias de formación que conecten con las diferentes modalidades de aprendizaje, aplicación y puesta en práctica del conocimiento aprendido por los docentes?

Hernández (1998: 13) recoge estudios y datos de distintos países para reconocer que en la formación para la profesión docente existen más fracasos que aciertos. Esta afirmación la apoya en el hecho, por ejemplo, de que en un estudio hecho en los Estados Unidos -inserto en un plan para la enseñanza de las ciencias a principios de los años sesenta (Hernández,

1996)-, se pensaba en el docente como implementador de las reformas e innovaciones que los expertos diseñaban y los políticos impulsaban. Cuando comenzó a evaluarse la presencia de estas propuestas en la práctica (lo que se había aprendido), se descubrió que los docentes no seguían las pautas propuestas en los materiales y en la formación, sino que las adaptaban, transformando y reorientando todo lo nuevo recibido.

Por la anterior situación surgió entonces el problema de explicar el fracaso de las políticas de formación y la poca rentabilidad de las inversiones en este campo como favorecedores de la innovación. Se llegaba, entonces, a una interrogante recurrente; esto es, encontrar el motivo de por qué los profesores no aprendían lo que se les pretendía enseñar. Para ello se implementaron dos líneas de investigación que involucraban dos hipótesis sobre el aprendizaje docente:

- La primera hipótesis considera que los profesores tienen concepciones sobre su quehacer (aprendidas en la práctica y en sus experiencias como aprendices) que les sirven para guiar su acción y que no se modifican sólo por la formación. Esta última, para hacer que los docentes aprendan, debería partir de esta experiencia. La perspectiva de investigación sobre el pensamiento de los profesores trató de explorar estas concepciones (sobre diferentes aspectos de la actuación de quienes enseñan), para así redefinir las propuestas de formación y contribuir, se pensaba, a que las innovaciones fueran mejor adoptadas por los docentes.
- La segunda tiene relación con la anterior, pero pone especial énfasis en la importancia de conocer la práctica docente, para así inferir el papel de las concepciones en la práctica y en su proceso de toma de decisiones. Por esto mismo, una importante cantidad de estudios etnográficos ha tratado de adecuar este interés por desvelar qué hace el docente en su clase y cómo es la vida de los centros, para así plantear alternativas de mejora.

Por lo expuesto en los dos puntos previos, Hernández (1998:14) señala que comienza a ponerse en práctica una nueva tendencia de formación que implica una nueva concepción del enseñante, que dice considerarlo como un profesional adulto, reflexivo y abierto a la

colaboración de sus compañeros. Esta conceptualización, puntualiza Hernández, puede tener tres implicaciones para la planificación de la formación:

- a) Considerar que los profesores no parten de cero, pues poseen una formación y una experiencia en la que han adquirido creencias, teorías pedagógicas y esquemas de trabajo.
- b) Conceptualizar la práctica de la formación a partir de las experiencias concretas y su análisis, reflexión y crítica.
- c) Considerar la formación desde el contraste y el cuestionamiento de la propia práctica y en relación con otros colegas. Esto exigiría en la formación un componente de coordinación y colaboración.

De esta propuesta, de las observaciones y de su aplicación práctica sobre la misma se obtuvieron dos importantes conclusiones, que tienen repercusión en la explicación de cómo aprenden los docentes en su proceso de formación y qué influye en su aprendizaje:

- a) La importancia de conocer cómo piensan los profesores, qué teorías pedagógicas y psicológicas guían su práctica en el aula, cuál es el papel de su biografía como aprendiz y como docente en estas concepciones y cómo todo ello influye de manera decisiva en cómo aprenden en el proceso de formación, es decir, en cómo comprenden e interpretan lo que hacen y los nuevos enfoques y propuestas.
- b) El hecho de que no siempre las concepciones guían la acción de una manera ordenada y comprensiva. Entre otras razones, porque éstas no se presentan de una manera compacta y coherente. Además, hay que tener en cuenta que reconocer las propias concepciones no implica sustituirlas por otras nuevas por el hecho de entrar en contacto con ellas.

También se vio que los docentes cuando aprenden no tienden a hacerlo en términos de teorías, sino en la práctica, pues el enfoque que concede especial importancia al hacer es el más destacado y valorado a la hora de definir la identidad y la función de los profesores y servirles de guía en su actuación y práctica docente.

De lo anterior se desprende que el conocimiento se construye a través de la práctica, cuando el profesor en formación interpreta escenas y resuelve dilemas (Schön, 1992). Además los profesores aprenden a enseñar y usan el conocimiento acerca de la enseñanza para interpretar y resolver los problemas de las clases reales. Intervienen también otros elementos: el significado y la comprensión son construidos en circunstancias particulares por cada individuo de acuerdo con sus biografías conceptuales y emocionales, con sus experiencias adaptadas a la realidad y con actuaciones que tienen como argumentación el sentido común. Esto lleva a que en muchas ocasiones el aprendizaje formativo del docente es incompleto o fragmentado.

Por último, Hernández (1998: 16) entrega una interesante serie de conclusiones (las que nunca son definitivas, por el carácter dinámico del proceso de formación) en relación a cómo aprenden los docentes y, sobre todo, las dificultades que estos tienen en el momento de aprender en los diferentes contextos de formación:

- a) El profesorado se sitúa frente a la información y las nuevas situaciones de manera fragmentaria, en las que se confunden las partes con el todo, el ejercicio con el problema, la lección con el contenido relevante. Cuesta situar en términos de sistema y globalidad las situaciones nuevas y se tiende a reducirlas a aspectos anecdóticos.
- b) Los docentes tienen una visión práctica de su actuación y de su saber (lo que ha de hacer, la actividad que ha de programar). En este sentido, los enseñantes construyen saberes y prácticas a lo largo de su trayectoria profesional que son infravalorados por los formadores y los medios de comunicación, pero que, sin embargo, constituyen los fundamentos de su práctica y competencia profesional. Sin embargo, la práctica sin contexto, sin explicación y sin referencias que la apoyen no tienen más sentido que la mera actividad, pues deja de lado las dimensiones educativas y sociales de la acción docente.
- c) Los enseñantes no tienen una perspectiva funcional (lo que se aprende ha de servir para algo) en la formación profesional. Esto hace que la mayor parte de los saberes que los docentes reciben en los cursos de formación, aunque puedan estar más o menos legitimados académicamente, al no ser producidos ni legitimados por la

práctica docente, tengan poca relevancia en su aprendizaje. Sin embargo, los docentes no pueden garantizar la funcionalidad de lo que enseñan, no pueden responder sobre el para qué les va a servir a sus alumnos, dadas las condiciones cambiantes de vida en la sociedad contemporánea.

- d) El profesorado tiene una visión dicotomizada entre la teoría y la práctica y entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza. Solventar esta separación implicaría considerar que la práctica es siempre una derivación de las teorías. Ello se contradice con los dos planteamientos anteriores. Pero también supondría deslegitimar una separación que implica una jerarquía entre quienes conocen y quienes aplican. Supondría deshacer todo un sistema reproductivo del saber.
- e) Los docentes tienen una visión generalizadora de las prácticas, por eso cuando aprenden un esquema de actuación tratan de aplicarlo incluso en circunstancias que exigen otro tipo de estrategia.

Los puntos señalados con anterioridad se relacionan también con la voluntad que tenga el docente para aprender y para actualizar sus conocimientos en forma permanente una vez finalizado el proceso de formación inicial. Ya que si bien en todo proceso de aprendizaje hay que tomar en cuenta el conocimiento base que posee el profesor, éste también debería tener conciencia de que el conocimiento cambia y se renueva cada vez con más rapidez; afirmación que a simple lectura aparece como obvia pero que en la práctica, y según nuestra propia experiencia formando profesores, no lo es tanto. Además de lo anterior, no hay que olvidar que preparar para el futuro significa seguir aprendiendo toda la vida. Para Hernández la formación docente ha estado determinada por un sistema conductista que ha privilegiado grupos de competencia (nos tomamos la libertad de llamarlo así) que han sido desarrollados por la investigación hecha sobre excelentes ejecutores, con objetivos orientados a resultados y con un proceso educacional orientado al desarrollo de competencias que dan como producto competencias relacionadas sólo con el conocimiento (declarativo) y con habilidades fácilmente detectables. O, en otras palabras, ser un excelente prescriptor del conocimiento oficial elaborado por el Ministerio de Educación del país de turno. En contraste con esta fuerte tendencia, se puede concebir la formación bajo un enfoque por competencias diferente, que tiene un carácter constructivista, y que entiende que la adquisición y desarrollo de competencias profesionales se da por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye

a la población menos competente también; esto, al menos, plantea un discurso de construcción social integral y nos parece que es más justo.

Otra diferencia que se presenta bajo la óptica enunciada antes es que se construyen las normas a partir de los resultados de aprendizaje, que es un aprendizaje por alternancia que se realiza tanto en la teoría como en la práctica y que debe generar como producto competencias profesionales que se adapten a las demandas de los contextos en donde se ejecutan. En este sentido, Perrenoud (2004b) concibe la formación para la profesión docente, tanto de los futuros profesores como de quienes ya trabajan en las aulas, bajo los preceptos de la formación orientada a la profesionalización y la práctica reflexiva, para lo cual determina condiciones mínimas para este proceso:

- a) Una transposición didáctica y referentes de competencias esencialmente orientados hacia prácticas efectivas de enseñanza y su dimensión reflexiva.
- b) Un lugar importante para los conocimientos de la práctica y sobre la práctica, para equilibrar el peso de los saberes que hay que enseñar o de los saberes académicos descontextualizados.
- c) Una formación a la vez universitaria y profesional, liberada tanto del academicismo clásico del *alma mater* como de la obsesión prescriptiva de las escuelas normales.
- d) Una formación alternada, desde los inicios, con una fuerte articulación entre la teoría y práctica. La reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas. Si éstas constituyen un futuro lejano y abstracto, ¿cómo podríamos convertirlas en materia prima del trabajo de formación?

Además de la dimensión individual del profesional y su formación, se ha destacado también la dimensión ética y social, contemplando tanto el entorno del centro escolar como el entorno social más amplio. Para Hargreaves (1994) un nuevo profesionalismo surge en un movimiento de reforma de dos grandes aspectos de la educación: el centro escolar y los profesores. Popkewitz (1994) considera, al igual que Hargreaves, que existe un gran interés en establecer una unión entre las bases del profesionalismo y el desarrollo de la escuela, lo cual implica que no es suficiente decir que es reflexivo y autónomo. Es necesario establecer los

patrones para que el profesor pueda pensar y reflexionar dentro de la escuela, lo cual lleva implícito realizar una reforma escolar para apoyar esta nueva forma de entender la profesión de la enseñanza. Esto se basaría además en un cambio de la tradición social, la cultura, los valores y las prácticas tradicionales, hacia un nuevo profesionalismo, que debería olvidar las formas jerárquicas y autoritarias de relación hacia nuevas formas de relación con colegas, alumnos y padres. Estas relaciones comenzarían a ser más estrechas y colaborativas si implican también una negociación de roles y responsabilidades.

Del mismo modo, Brubacher (2005) afirma que los profesionales reflexivos se interesan e involucran en cuestiones inherentes a la justicia social y a la ética en la educación. Este tipo de profesionales toman decisiones conscientes y racionales a partir de una sólida base de conocimientos susceptible de ser defendida, incluyendo los presupuestos que fundamentan sus decisiones como las consecuencias educativas, técnicas, pedagógicas, didácticas, éticas y las características individuales de los alumnos, la escuela o la sociedad donde ejercen la docencia también.

2.4 La Formación Inicial Docente en Chile: aspectos generales

Una vez descritos los principales modelos de formación inicial para la profesión docente, nos trasladamos del ámbito teórico al más concreto que se refiere al contexto en el que se centrará nuestra investigación, la formación inicial docente en Chile. Después de una concisa visión histórica, nos centraremos en la situación actual, teniendo en cuenta las instituciones, el alumnado y los requisitos que se han de cumplir para llegar a ser profesor.

Hoy en día existen en Chile tres modalidades de formación de docentes (AA. VV., 2005): primero la **concurrente**, que es la modalidad más frecuente en los programas de formación de profesores para los niveles de Infantil, Básico y Medio y que consiste en el desarrollo de un currículo que ofrece en forma simultánea una formación **general**, una **específica** (determinada por el nivel en que se desempeñarán una vez titulados) y una **pedagógica**. La segunda modalidad es la denominada formación **consecutiva**, que está

orientada a personas que ya tienen una licenciatura académica de una disciplina específica y que quieren obtener el título de Profesor de Enseñanza Media. Y la tercera modalidad es la que obedece a los **programas especiales**, que se subdividen en: i) programas de regularización, que tienen el propósito de ofrecer a personas con estudios inconclusos en pedagogía la opción de culminarlos y obtener un título profesional, en un tiempo que suele ser menor del habitual; y, ii) programas abiertos, que son para personas que tienen enseñanza Media completa y que tienen alguna experiencia de colaboración o trabajo paradocente, a quienes se les da la oportunidad de cursar estudios de pedagogía Infantil o Básica a través de la modalidad a distancia.

Pero para llegar a estas modalidades, la formación inicial en Chile ha tenido un desarrollo histórico que remonta sus inicios al siglo XIX, inicios de los que ahora contamos algunos datos que creemos relevantes para nuestro trabajo, basándonos en las investigaciones de autores como Ávalos (2002; 2004) y Cox (2003). La primera manifestación institucionalizada de formación docente en Chile surgió con el establecimiento de una Escuela Normal de Preceptores en 1842; luego, en 1854, abrió sus puertas la primera escuela normal de mujeres dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús. Más tarde, ya a fines del siglo XIX, el gobierno chileno declaraba abiertamente su admiración por las ideas pedagógicas alemanas, tanto así que contrató en 1885 a un contingente de profesores de ese país, lo que trajo como consecuencia una importante reforma en los métodos y estudios de las escuelas normales de aquellos años. Esta misma influencia se mantuvo en la fundación, en 1889, del Instituto Pedagógico, que fue la primera institución que se dedicó a la formación de profesores para el nivel secundario.

Ya en el siglo XX, la configuración del sistema de formación docente y su expansión hasta el gobierno militar se vio caracterizada por el aumento -en la primera década del siglo- de establecimientos de formación de profesores primarios en distintos puntos del país (Ávalos, 2004). Posteriormente, hacia fines de la segunda década, con la mayor cantidad de docentes egresados comenzó a vislumbrarse la preocupación por el mejoramiento de la calidad en la formación, a la que se le quería dar un carácter que tuviera base científica (Cox, 2003). Como consecuencia de esta preocupación, en 1933 se estableció la Escuela Normal Superior que tenía el objetivo de subir el estatus de la formación docente mediante la

inclusión de actividades relacionadas con la investigación y la formación de formadores. En este sentido, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile se erigió como líder indiscutido en la formación docente durante la primera mitad del siglo XX.

En la segunda mitad del siglo comenzó a surgir la necesidad de modernización de un sistema que paulatinamente había ido quedando obsoleto. Además había que hacerlo más acorde y pertinente con el crecimiento económico que el país experimentó durante el Gobierno de Frei Montalva entre los años 1964 y 1970 (Ávalos, 2004), de tal manera que se llevó a cabo una reforma de la educación que afectó a la estructura del sistema educativo, a la preparación de los profesores y a los contenidos curriculares. En relación a la formación docente, esta reforma introdujo a nivel institucional y conceptual la noción de **formación permanente** o **continua**, que incluiría una etapa inicial y otra que comprende toda la vida docente. También se modificó la estructura de las escuelas normales (Cox, 2003), y desde ese momento se comenzó a recibir a estudiantes con educación secundaria completa y se les ofreció un curso de preparación para la profesión docente en tres años.

Todo este grupo de buenas iniciativas de formación profesional se vio abruptamente truncado con la irrupción de los militares quienes, liderados por el General Augusto Pinochet, interrumpieron la vida democrática del país el 11 de septiembre de 1973 mediante un golpe militar. Este nuevo “estilo” de gobierno ordenó el cierre de las escuelas normales y la transferencia de sus alumnos a las universidades que estaban geográficamente más cerca. Según Ávalos (2002), paradójicamente este hecho hizo realidad el antiguo sueño de los profesores normalistas de contar con una Escuela Única de Pedagogía para maestros primarios y secundarios. Pero también la dictadura militar trajo como consecuencia que durante los años setenta las universidades que había en Chile (eran ocho) fueran intervenidas y hubiera en ellas una “limpieza ideológica” en el profesorado de las áreas vinculadas a la Educación. Curiosamente, en 1979 el Presidente de la República en el inicio del año escolar señalaba, entre otras directrices generales para la educación nacional, que el profesor estaría en el centro del proceso educacional, por lo que el Estado y la comunidad nacional se empeñarían, a partir de entonces, en darle una formación adecuada, una vida digna y la consideración que se merece en toda la sociedad chilena (Pinto, 1997).

Luego, en los ochenta, las carreras pedagógicas fueron decretadas no universitarias, ordenándose su reestructuración en Institutos Profesionales. Finalmente, el último acto de la dictadura militar fue la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 10 de marzo de 1990), que aún está vigente, en la que se completó la vuelta de la formación inicial docente en Chile al rango de carrera universitaria, ya que se incluyeron las pedagogías como carreras que requerían licenciatura previa para la obtención del título profesional.

A mediados de los noventa ya se constataba la desarticulación de los currículos de formación, sobrecargados de contenidos y con una escasa relación entre la teoría y la práctica, así como una progresiva desvalorización de la profesión docente. El año 1997 resulta clave para el ámbito de la formación de profesores puesto que en este año comenzó un proceso de reformas en el área. Este proceso duró cinco años y se denominó Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID). A pesar de que las diecisiete universidades participantes de este programa modificaron y mejoraron sustancialmente sus programas curriculares, al día de hoy persisten problemas como la falta de coherencia entre el perfil de egreso (lo que se espera) con lo que realmente se enseña a los futuros docentes.

Junto con lo anterior, se puede decir que hay una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación a la cantidad y calidad de Formación Docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. Además los estudiantes de pedagogía siguen evidenciando debilidades en cuanto al conocimiento de contenidos vinculados a la Reforma Educacional y al uso deficitario de las tecnologías.

En cuanto a las mallas curriculares, existe una distribución poco equilibrada entre las distintas áreas de formación, una falta de articulación entre la formación de la especialidad y la formación profesional, falta que se manifiesta en el insuficiente desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículo escolar.

Junto con lo anterior, la atención pedagógica a la diversidad tampoco es un eje curricular en la formación inicial docente (AA. VV., 2005). Y un dato que sirva de referencia:

hoy en Chile existen varios centros de Formación Docente; al menos hay 21 universidades tradicionales, 19 universidades privadas y 14 institutos profesionales que forman profesores.

Para cerrar este apartado debemos indicar que a comienzos de la década presente se dio inicio a una organización de la Formación en Educación Superior en función de un currículo orientado hacia la **Empleabilidad y el Aseguramiento de la Calidad**. Primero comenzó a notarse esta influencia en todas aquellas Universidades que se suscribieron a Proyectos MECESUP (‘Mejoramiento de la Equidad y la Calidad de la Educación Superior’) y, por tanto, en todas las carreras de formación universitaria sin distinción (incluyendo también las pedagógicas) comenzaron a efectuar este cambio gradual en sus *curricula*.

En esta década se hicieron más frecuentes aquellas interrogantes que trataban de dejar en claro cuál era la pertinencia en el desarrollo de las acciones universitarias focalizadas en la Formación Inicial. Y aunque aún no existen estrategias establecidas que respondan a un amplio consenso y que resulten eficaces para un diseño curricular, se ha tomado al **Enfoque Curricular Basado en Competencias** como referente y, si resulta, habrá que optar por este como indica la literatura actual que revisa dicho proceso de transición (AA. VV., 2009).

Más tarde esta preocupación por mejorar la calidad en la educación chilena se transformó en ley el año 2006, siendo la Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior la que regula los principales elementos que condicionan este proceso. Esta Ley hace hincapié en varios puntos, de los que queremos destacar uno en particular porque hace mención a la Formación por Competencias:

“... la que se concibe como aquella que se orienta a formar efectivamente capacidades de relevancia laboral en los estudiantes, cuando las condiciones de la institución o la carrera/programa así lo permiten. Si no es posible adoptar este enfoque en su totalidad, se debe optar por comprometer otros resultados de aprendizaje tales como conocimientos, habilidades, actitudes y valores, entre otros” (Letelier, Oliva y Sandoval, 2009: 116).

En este nuevo contexto de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que busca implementar un Enfoque o Modelo Curricular basado en competencias en la educación Superior Chilena se deben tener en cuenta variados elementos, conscientes de que está en

proceso de implementación, por lo que no se puede saber cuáles serán sus resultados a mediano o largo plazo. Letelier, Oliva y Sandoval (2009: 116-125) destacan en este proceso de implementación tres componentes: primero, la descripción de diversos contextos; segundo, la definición de los elementos esenciales del diseño curricular; y tercero, la selección de elementos transversales de apoyo al diseño curricular.

Los autores antes mencionados indican para cada componente algunos elementos que los componen. Así, en el caso de los contextos, plantean que se deben tener en consideración aspectos tales como el Plan Estratégico Institucional, el Modelo Educativo de la Universidad, los Recursos, el Perfil de los Docentes, las políticas de capacitación o perfeccionamiento, las ofertas académicas comparables, la demanda de profesionales, etc.

En cuanto a los componentes esenciales del diseño curricular, se deben considerar tanto el perfil de egreso (conocimientos, habilidades, destrezas, componentes actitudinales) como los diferentes ámbitos del Plan de Estudios, es decir, la formación básica, la formación de la especialidad, la formación que brinda el sello institucional o que articula la carrera con otras de la misma área o con programas de postgrado.

Por último, los elementos transversales a tomar en cuenta deberían velar por los requisitos indispensables para el Aseguramiento de la Calidad como, por ejemplo, si existe una normativa orientada a la calidad que rige el proceso, o si opera una estructura orgánica que los sustente, o que se tenga la posibilidad de demostrar y evidenciar los resultados concordantes con los propósitos institucionales o con los resultados comprometidos con los perfiles de egreso o que se cuenta con los recursos necesarios para su funcionamiento.

2.4.1 ¿Quién estudia Pedagogía en Chile?

Sorprende que sean escasos los estudios serios y sistemáticos que aborden tal cuestión, por lo que aportaremos nuestra propia experiencia a esta breve descripción.

El ingreso a la Universidad en Chile por más de treinta años estuvo determinado por la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que tuvo vigencia hasta el 2002 y que en ese año fue

reemplazada por la Prueba de Selección Universitaria (PSU), instrumento de medición actual y que ha sido muy criticado por motivos tanto de forma como de contenido. Esta prueba mide los conocimientos y habilidades en áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemática (obligatorios), Historia de Chile, Historia Universal y Ciencias (Química, Física y Biología). En relación a las críticas a la PSU, casi todas tienen como trasfondo un hecho innegable: pone en evidencia la gran brecha existente entre la educación Pública y la Privada. Para corroborar esto mostramos un dato: según el Ministerio de Educación, en el año 2007 sólo el 57% de los alumnos que rindieron la PSU y que provienen de colegios **públicos** obtuvo más de 450 puntos promedio entre Lenguaje y Matemáticas, que es el puntaje mínimo exigido para poder postular a alguna carrera universitaria y que en modo alguno garantiza que quede seleccionado el estudiante en alguna Facultad. En contraposición, y en estas mismas materias, un apabullante 93% de los alumnos que egresaron de la educación **privada** obtuvieron al menos en promedio el puntaje mínimo necesario para acceder a la Universidad.

Hay que destacar que la mayoría de los postulantes que estudian Pedagogía (y no estamos pensando sólo en Lengua Castellana y Comunicaciones) provienen de los sectores que obtienen normalmente puntajes que superan por poco los mínimos exigidos para entrar a la Universidad. Por otra parte, ha caído la demanda por estudiar carreras de pedagogía. Un ejemplo de esto es que en 1980 se titulaban más de 6000 profesores, y en 1997, la cifra había descendido a 3500 por año (Mizala y otros, 2000b). En la década en que nos situamos, la tendencia ha logrado mantenerse en torno a ese número.

Otras razones del poco interés que despierta estudiar Pedagogía a quienes obtienen las mejores calificaciones en Enseñanza Media tienen que ver con las bajas expectativas salariales de los profesores, situación ya señalada con anterioridad. Como consecuencia de este descenso en la demanda, en los años noventa muchas carreras de Pedagogía se cerraron e incluso la Universidad de Chile (la más antigua del país) dejó de impartirla. Para poder paliar esta situación, en el año 1996 se estableció un programa de becas para alumnos con buen rendimiento académico (o quienes obtuvieran puntajes destacados en la PSU) para estudiar pedagogías, como parte del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFID) que comenzó a operar en 1997.

En cuanto al género, destacan las profesoras mujeres, sobre todo en Educación Básica, que llegan al 75% (Mizala y otros, 2000b). En Media, en cambio, la situación de distribución y representación de ambos sexos es más pareja.

Concluyendo esta breve descripción, y como ya hemos indicado anteriormente, los alumnos que obtienen puntajes destacados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) normalmente eligen estudiar otras carreras llamadas ‘tradicionales’ (Ingenierías, Medicina, Derecho). A esto se une que, según Mizala y otros (2000b), el perfil socioeconómico de los estudiantes de Pedagogía es menor que el de los de las carreras denominadas tradicionales; y en el caso de que tengan un perfil socioeconómico más alto, eligen ingresar en universidades privadas. Para los estudiantes que provienen de los sectores con menos ingresos, estudiar una carrera pedagógica puede llegar a representar un índice de movilidad social.

2.4.2 Los estándares de desempeño para la Formación Inicial docente

Estos estándares fueron elaborados por el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID) del cual ya hemos hecho mención en el apartado anterior, y se confeccionaron en forma conjunta entre académicos de las instituciones formadoras, Colegio de Profesores, docentes de aula y el Ministerio de Educación. Este trabajo tiene como objetivo la formulación de estándares destinados a evaluar la calidad de la Formación Inicial de los docentes. El eje en torno al cual se formularon tales estándares es esta pregunta (AA. VV., 2000): ¿qué necesita saber y ser capaz de hacer el joven profesor o profesora que se inicia en el ejercicio de la docencia?

La Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), que se encuentra bajo la supervisión del Ministerio de Educación, tiene como función, a partir de 1999, la de llevar a cabo procesos experimentales de acreditación de carreras y programas conducentes a títulos profesionales y técnicos o al grado de Licenciatura, con carácter de voluntario (Ávalos, 2004). A partir del 2008 para las carreras pedagógicas será ya un proceso obligatorio. Los criterios de evaluación formulados por el CNAP para estas carreras se centran en aspectos como la declaración explícita de propósitos, el perfil y estándares de egreso del profesional y los

conocimientos y habilidades relacionados con el grado académico que se otorga. Además estos criterios incluyen la indicación de las principales áreas de formación que debe cubrir el currículum, los recursos humanos con los que cuenta, las condiciones de infraestructura y la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que considerar que ya se había advertido sobre la situación de la formación inicial docente, y se habían hecho recomendaciones al respecto en el *Informe de Capital Humano en Chile* hace ya algunos años: “Es imprescindible... mejorar y acreditar la formación inicial de los profesores y sujetar el ejercicio profesional a exámenes periódicos, evaluar sistemáticamente el desempeño y logro de los docentes...” (Brunner y Elacqua, 2003: 10).

La definición de estándares se estableció dada la necesidad de proponer criterios para evaluar el desempeño docente esperado al finalizar el periodo de formación inicial. Los estándares fueron identificados como “... patrones o criterios que permitirán emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores (...) pero también sugieren cómo ha de organizarse la formación docente y cuáles conviene que sean sus contenidos” (AA. VV., 2000: 8).

Los estándares fueron formulados como descripciones de niveles de desempeño que siguen el ordenamiento lógico de las acciones de enseñanza y de los procesos pedagógicos en el aula. Se expresan en ámbitos del **saber** y del **saber hacer** de quien accede a la práctica docente. Estos elementos tienen como base conceptual aspectos relacionados, por un lado, con una base de conocimientos y, por otro, con capacidades y habilidades metodológicas requeridas para una práctica docente efectiva. Así, los estándares de desempeño se organizaron en torno a cuatro facetas:

1. Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje del estudiante.
2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.
3. Enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.
4. Profesionalismo docente.

Además de la especificación de las facetas antes enumeradas, el proceso de fijación de estándares comprende las siguientes etapas:

- Selección de los procedimientos de evaluación para cada estándar.
- Selección de una escala de medición apropiada.
- Determinación de las reglas para asignar puntaje o rúbricas.
- Definición y selección de prototipos de desempeño o *benchmarks*.
- Preparación de los evaluadores.
- Fijación del estándar institucional.
- Ponderación de las evaluaciones.

Los niveles de desempeño se manifiestan por medio de dos factores; primero, los criterios, con sus correspondientes descriptores y, segundo, los niveles propiamente dichos, que comprende el nivel inadecuado, adecuado o distinguido. Hay que decir también que estos estándares se han ido transformando en una herramienta fundamental para regular los sistemas educacionales (Raczynski y Muñoz, 2007), estableciendo además criterios comunes para definir la calidad del sistema. En este sentido, Chile se encuentra en un proceso de definición de dichos estándares, por lo que esperamos que los resultados de nuestra investigación sean un aporte significativo y pertinente para lograr este planteamiento.

2.4.3 Evaluación docente y Marco para la Buena Enseñanza

Un esfuerzo para favorecer el desarrollo profesional docente en el país es la evaluación de su desempeño. Este elemento también es un referente que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos la formación inicial. Además, esto está permitiendo monitorear la calidad de la profesión docente y establecer las medidas de mejoramiento necesarias (Raczynski y Muñoz, 2007). Este sistema por el momento cubre solamente a docentes de aula del sector municipal y es una evaluación de carácter formativo (está orientada a perfeccionar la labor pedagógica). Identifica el desempeño de cada profesor en niveles (Destacado, Competente,

Básico o Insatisfactorio) y se realiza a través de la elaboración de un portafolio. El docente conoce los criterios con los que será evaluado y los resultados obtenidos tienen una vigencia de cuatro años.

Otra de las características de este proceso de evaluación es que su aplicación, estimándose que la totalidad de los docentes deberían estar evaluados el 2009, este intento de evaluación está evidenciando una lenta evolución ya que ha tenido que enfrentar el sistemático rechazo por parte de la cúpula directiva del Colegio de Profesores, entidad que agrupa un importante número de profesores de Educación Básica y Media que trabajan en el sistema municipal.

La implementación de la evaluación docente, el esfuerzo por definir estándares de desempeño y la paulatina consolidación de espacios de perfeccionamiento del profesorado han propiciado un entorno favorable para la creación de una herramienta muy importante que apoya la gestión docente: el **Marco para la Buena Enseñanza**. Este Marco fue confeccionado por el Ministerio de Educación en colaboración con la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores y gestionado a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP, 2007).

El objetivo del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2007) es representar las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen a mejorar el desempeño docente. Así, según sus autores, este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un “itinerario” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita al profesor (cualquiera que sea su disciplina) asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional. Así, una de las características más relevantes del Marco para la Buena Enseñanza es suponer que los profesionales que se desempeñan en las aulas son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes y la entrega de una base de conocimientos. Supone también que para lograrla se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus

valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos. Volviendo a la entrega de una bases de conocimientos, competencia que si se desarrolla eficazmente es muy bien *a priori*, se ha señalado que:

“La base de conocimientos se define en relación al objetivo de enseñar contenidos con el fin de producir aprendizajes en estudiantes de niveles diversos, que tienen características propias y que provienen de contextos socioculturales heterogéneos. Por otro lado, la base de conocimientos se analiza de diversas formas: conocimiento abstracto, conocimiento práctico y técnico, y actualmente la reforma educacional chilena replantea las distinciones anteriores en términos de conocimiento declarativo y conocimiento procedimental” (Solar y Sánchez, 2008: 111).

Según los autores de este instrumento el eje central de la buena enseñanza consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico. Así, el diseño de este instrumento está constituido por cuatro dominios (los mismos que se han tomado como referencia para los estándares mencionados en el apartado anterior). Luego, a cada dominio le corresponde una cantidad específica de criterios con sus respectivos descriptores. De esto damos cuenta en forma resumida en el siguiente cuadro:

Cuadro 5: Los cuatro dominios para la buena enseñanza

DOMINIO A: Preparación de la enseñanza.	Criterio A.1: Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional. Criterio A.2: Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes. Criterio A.3: Domina la didáctica de las disciplinas que enseña. Criterio A.4: Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos. Criterio A.5: Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permiten a todos los alumnos demostrar lo aprendido.
DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para la enseñanza	Criterio B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto. Criterio B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Criterio B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula. Criterio B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.
DOMINIO C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	Criterio C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje. Criterio C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes. Criterio C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes. Criterio C.4: Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza. Criterio C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento. Criterio C.6: Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.
DOMINIO D: Responsabilidades profesionales	Criterio D.1: El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica Criterio D.2: Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas. Criterio D.3: Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos. Criterio D.4: Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados. Criterio D.5: Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Fuente: CPEIP (2007)

Trataremos con mayor detalle los cuatro dominios identificados por el CPEIP (2007):

a) Preparación de la enseñanza

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores (CPEIP, 2007) que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. En tal sentido, los profesores deben poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseñan y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas en el momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y familiares, sus experiencias previas y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados y estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los estudiantes entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los estudiantes con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

d) Responsabilidades profesionales

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos;

relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

El Marco parece ser una guía de desempeño docente bastante clarificadora que intenta ordenar la forma de gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la ejecución de una buena práctica docente, y también un referente que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos la formación inicial. Pero creemos que por el momento sólo son buenas intenciones, debido a que se sugiere su aplicación pero los centros educativos no tienen la obligación de seguirlo. Además si los profesores ni siquiera aceptan ser evaluados, es muy poco probable que acepten ser guiados por este código de buenas prácticas. Otro aspecto a considerar es que quizás sea necesario constituir un Marco de buenas prácticas pero que no sea tan genérico, es decir, que especifique actividades y directrices para las prácticas docentes de asignaturas concretas como, por ejemplo, la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura.

Junto con destacar los dominios para la buena enseñanza, la evaluación docente aplicada en el país a los profesores desde el año 2004, hay que decir que estos indicadores tratan de reflejar niveles incipientes de profesionalización docente. Así, se definen tres niveles de competencias en el desempeño docente. Dichos niveles están focalizados hacia la observación de indicadores de calidad propuestos en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2007 y Corvalán, 2010b), de esta manera se ha establecido que los profesores que están adscritos al sistema municipal chileno pueden llegar a alcanzar uno de los siguientes niveles que a continuación se resumen:

- **Insatisfactorio:** indica un desempeño que presenta claras debilidades para el conjunto de los indicadores evaluados y que afectan significativamente el quehacer docente.
- **Básico:** indica un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad el conjunto de los indicadores evaluados o con regularidad la mayoría de estos.

- **Competente:** indica un desempeño profesional que cumple con regularidad el conjunto de indicadores evaluados. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aún cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- **Destacado:** indica un desempeño profesional que es claro, consistente y sobresale con respecto a lo que se espera para el conjunto de los indicadores evaluados. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores.

Finalizando este apartado, una instancia de continuidad natural de lo expresado hasta aquí tiene que ver con la formación permanente de los docentes que tiene, entre otros propósitos, mejorar la calidad del desempeño de los profesores quienes han sido sometidos a la Evaluación Docente. En este sentido se han concretado una serie de acciones que, a partir de la Reforma Curricular, supuso grandes desafíos para los docentes en ejercicio (Oyarzo y Quiroga, 2011). En este aspecto, los autores citados señalan que la capacitación continua en el caso de los profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones entre los años 1997 y 2003 se organizaron y ejecutaron, por encargo del Ministerio de Educación, programas de formación continua que facilitarían que este colectivo se familiarizara con la nueva propuesta curricular. Oyarzo y Quiroga señalan que en el caso del profesorado de nuestra especialidad la formación continua suponía contenidos ajenos a la formación inicial de los docentes. Se vieron contenidos tales como argumentación, pragmática, medios de comunicación masiva, etc. En este mismo aspecto, la evaluación de dichos programas determinó que el impacto en la calidad de la docencia fue escaso.

Por otro lado, más relevante en ese momento – tal como lo señalan Oyarzo y Quiroga – resultaron los grupos profesionales de trabajo, lo que en palabras de los autores citados señalan que:

“ ... comunidades en que los docentes se reunían para intercambiar experiencias pedagógicas, lo que permitió a los docentes acercarse a los nuevos enfoques didácticos y reflexionar desde su propia práctica entre pares. Sin embargo, esta iniciativa no tuvo continuidad para los docentes de educación media” (2011: 79).

O como también lo señalan María Inés Solar y José Sánchez en cuanto a los elementos que deben considerarse en la evaluación del desempeño docente, cuya nueva visión se centra preferentemente más en los procesos que en los resultados mismos y junto con lo anterior, se puede complementar con la siguiente afirmación:

“El docente debe asumir tres grandes roles: 1º dominar la estructura interna de la especialidad que debe desarrollar; 2º conocer los procesos implicados en cómo aprenden sus estudiantes, cómo se apropian y asimilan el conocimiento; 3º realizar una reflexión crítica de su prácticas diarias, cuáles han tenido efectos positivos en el aprendizaje e sus alumnos y cuáles no han resultado tan eficaces. Esto requiere en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una intervención activa, continua y dialógica con los estudiantes” (Solar y Sánchez, 2008: 118).

2.4.4 Estándares nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media

Con el propósito de complementar los puntos antes tratados es que queremos hacer una breve descripción de una propuesta que tiene el carácter de preliminar, y por lo tanto no definitiva, de Estándares Nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media (AA. VV., 2011: 7-10).

Según el documento antes mencionado los estándares se refieren a las competencias de debieran tener los profesores al término de su formación inicial para la enseñanza de la Lengua Castellana y Comunicaciones desde séptimo básico hasta cuarto año medio.

Los estándares se estructuran en base a ejes y en el interior de cada eje se definen los dichos estándares, los cuales son un enunciado que describe la competencia que debe tener el profesor a su egreso. Así, para cada uno se deben definir indicadores, los cuales deberían detallar las habilidades y conocimientos que están contenidos en dicha competencia.

A lo anterior de debe sumar que los conocimientos pedagógicos y disciplinares se estructuran en base a dos dimensiones, a saber:

- **Saber la disciplina para enseñar:** la cual se refiere a los conocimientos disciplinares que debe manejar el profesor para enseñar la especialidad. Está comprendido por el conocimiento disciplinar, conocimiento del currículo y conocimiento de los alumnos y alumnas.
- **Saber enseñar la disciplina:** es una dimensión que integra en forma permanente la didáctica específica de cada uno de los ejes definidos y que toma en cuanto los factores clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la planificación, la enseñanza y evaluación y reflexión.

Junto con lo anterior, la propuesta antes sintetizada finaliza con ejemplos que intentan ilustrar el desempeño de un profesor que ha llegado al estándar y que, por lo mismo, en dicho desempeño transfiere los conocimientos adquiridos a situaciones problemáticas concretas que se presentan en el aula.

Sin duda es un buen intento por desarrollar una propuesta específica que concrete en acciones definidas los estándares de desempeño que se puedan evaluar en los docentes, situación que en este momento está en progresión y aún desconocemos los resultados que pueda tener en la formación inicial docente, pero que hay que tomar en cuenta.

2.5 La Formación Inicial Docente de Lengua Castellana y Comunicaciones. Plan curricular de la Universidad de Los Lagos

Considerando que uno de nuestros propósitos es conocer y definir, a través de esta investigación, las competencias específicas del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones y tratar de elaborar, además, propuestas formativas, creemos que es necesario conocer el contexto en el cual se desarrolla el currículo formativo de este profesor en la Universidad de Los Lagos situada geográficamente en la ciudad de Osorno, Chile. Nos centramos en esta institución porque es en su ámbito de influencia donde realizaremos la investigación empírica, y porque es donde quien suscribe realiza su trabajo de formación de futuros profesores de la especialidad.

La Universidad de Los Lagos es una organización estatal adscrita al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH, en total son 25 universidades las que componen este Consejo) y que tiene una tradición académica que ha pasado por cinco etapas. En un primer momento (a mediados de los sesenta), fue creado el Colegio Universitario Regional de Osorno, perteneciente a la Universidad de Chile; después, mediante la aprobación del Consejo de dicha Universidad se dio paso a la constitución de un Centro Universitario, que en 1972 adoptó el nombre de Sede Osorno de la Universidad de Chile. En marzo de 1981, el Presidente de la República, dictó el D.F.L. N° 19 del Ministerio de Educación Pública que creó el Instituto Profesional de Osorno. Con fecha 11 de diciembre del mismo año se dicta el D.F.L. N° 159 en el que se aprueba el Estatuto Orgánico del Instituto, que nace de la fusión de la sede Osorno de la Universidad de Chile y el Centro de Estudios de Puerto Montt, perteneciente a la Universidad Técnica del Estado. La Ley 19.238 publicada en el Diario Oficial del 30 de agosto de 1993, creó, por fin, la Universidad de Los Lagos como institución de Educación Superior del Estado, caracterizándose por ser un organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

La Universidad de Los Lagos siempre ha tenido un carácter regional y ha orientado su atención hacia las necesidades e intereses de la Décima y Décima Primera Región (según antigua denominación). Desde las primeras etapas que hemos citado, la cobertura territorial se ha incrementado de forma progresiva. A partir de su origen en Osorno, la Universidad de Chile desarrolló también actividades en Puerto Montt; situación que se institucionalizó más adelante, primero con la creación del Instituto Profesional de Osorno, luego con la Sede Puerto Montt y finalmente con la creación del Campus en esa ciudad, al establecerse como Universidad de Los Lagos. Posteriormente se han creado sedes en lugares tan distantes como Coyhaique, conforme a la misión de dar atención preferente a la región sur austral; o, en 1993, la Unidad Académica de Santiago, primer enclave nacional más allá de las regiones de Los Lagos y Aysén. Con la apertura de los programas extraordinarios de pregrado iniciados en 1992 y expandidos a partir de 1993, se realizan actividades en alrededor de 40 ciudades a lo largo de todo Chile.

Desde su creación, esta Universidad ha desarrollado actividades de docencia de pregrado y programas de extensión universitaria. A mediados de los años setenta se inició el desarrollo

de la investigación científica y tecnológica en el área de ciencias del mar. El área de postgrado se inició en 1996, con el primer programa de Magíster en Ciencias con mención en Producción, Manejo y Conservación de Recursos Naturales.

La Carrera de Pedagogía en Castellano adquiere carácter autónomo en 1982 y experimenta una modificación curricular formalizada en el Decreto N° 607 del 14 marzo de 1990. Sin embargo, algunos esbozos de los lineamientos del modelo curricular de esta carrera estuvieron ya considerados desde los años setenta, cuando la Universidad de Los Lagos era sede de la Universidad de Chile, en la cual se dictaba la Carrera de Pedagogía Básica con mención en Castellano. Esta tradición, asociada al perfeccionamiento de algunos de sus académicos a nivel de magíster y la contratación de otros con grado de doctor, se constituyó en uno de los principales avances para fundar la Pedagogía en Castellano, cuyo currículo continuaba la tradición humanista en esta materia, con un enfoque filológico de la Lengua y un ordenamiento cronológico y canónico de la Literatura. Así la carrera, al lograr su carácter autónomo, no sólo tradujo su reestructuración en el ámbito curricular, sino también administrativo, para lo cual se creó el Departamento de Humanidades y Artes.

La crisis en la demanda de las carreras pedagógicas que ya mencionamos de forma general, se apreció en la recién creada Universidad de Los Lagos en 1993. Esta crisis hizo insostenible la carrera de Pedagogía en castellano en 1996, año en que las autoridades universitarias, ante el bajo nivel de demanda existente por la oferta académica en letras, tomaron como medida la discontinuidad de ésta, con el fin de esperar un escenario más favorable para su reapertura. Las autoridades de aquel entonces comenzaron a trabajar en un proceso de análisis interno, tendente a evaluar si los propósitos y el currículum de la carrera estaban respondiendo a los requerimientos que la Reforma Educacional vigente y la sociedad demandaban. Así, el Departamento de Humanidades y Artes inició los estudios para la elaboración de un nuevo programa, más moderno, adecuado a las exigencias de la Reforma Educacional, puesta en marcha a partir de 1997. Para ello se constituyó un equipo de trabajo en el cual participó el cuerpo docente perteneciente a la carrera discontinuada, con el objeto de proponer un diseño de proyecto que permitiera su reanudación.

El proceso antes mencionado se desarrolló entre 1996 y 1998. Durante el año 1999, el proyecto fue presentado a la Comisión de Autorregulación Concordada del Consejo de Rectores que aprobó la reapertura de la carrera, ahora con el nombre de **Pedagogía en Educación Media, mención Lengua Castellana y Comunicaciones**. Como procedimiento de evaluación interna el proyecto fue analizado por el Consejo Universitario y Consejo Superior, que ratificaron la aprobación de la nueva propuesta, autorizando la reapertura de la carrera y su posterior difusión. Así, en enero de 2001 se decreta el Reglamento de Pedagogía en Educación Media, mención Lengua Castellana y Comunicaciones y se realizaron las postulaciones e ingreso de estudiantes.

El modelo pedagógico que sustenta a la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación es de naturaleza mixta: mientras que en la línea de la especialidad (Lengua Castellana y Comunicaciones) se sigue el modelo tradicional de asignaturas, con cursos compartidos por distintos docentes de acuerdo a sus respectivas áreas de especialidad, en la línea de educación y pedagogía se sigue el modelo del Proyecto Institucional de Formación Inicial de Profesores. Este proyecto promovió en su momento una estructura curricular basada en líneas de formación articuladas en núcleos temáticos, en lugar de asignaturas, que son definidos semestralmente.

Respecto a las características de la docencia universitaria de la especialidad de Lengua Castellana y Comunicaciones, ésta es desarrollada por equipos de docentes. En general se combinan clases expositivas con talleres de análisis e interpretación de textos, además de discusiones a partir de exposiciones, trabajos o intercambios de puntos de vista por parte de los estudiantes y de los académicos. Las características de la docencia están determinadas por los objetivos que se plantea cada curso, taller y/o núcleo temático, que van desde la comprensión de conceptos teóricos, hasta su aplicación práctica y la producción de textos y/o productos específicos, como programas y materiales.

- **Objetivos de la carrera y Perfil del egresado**

Según el Proyecto de Carrera los principales objetivos para formar a un profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en la Universidad de Los Lagos están encaminados a lograr un profesional de la educación que demuestre competencia profesional, conocimiento de la disciplina y de su enseñanza, y que esté (AA. VV., 1999):

- a) Capacitado en la **adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias**, susceptible de convertirlo en un productor y guía de aprendizajes, tanto a nivel de la lengua y de la literatura, cuanto de comunicación, como eje del planteamiento lingüístico y mensajes mediáticos humanos y tecnológicos, a través de los diversos lenguajes verbales y no verbales, en la pluralidad de contextos discursivos y visuales.
- b) Integrado identitariamente en los **valores de la cultura humanista** general, nacional y de la comunidad local, a partir de las experiencias previas, que le permitan el conocimiento de su pasado y que le posibilite proyectar con libertad su quehacer, desde el compromiso de la pertinencia cultural y de su producción lingüística y literaria.
- c) Competente en el **uso de nuevas tecnologías de información y comunicación**, a través de su participación activa y creativa en la Informática Educativa y Multimedia, que le posibilite orientar un trabajo autónomo en la construcción de significados y discursos.
- d) Capacitado para **comunicarse en forma competente**, argumentando, relacionando materias, desarrollando métodos de estudio, produciendo conocimientos, construyendo estrategias de cuestionamiento y de crítica, que permita concebir alternativas originales. Que pueda contar con herramientas necesarias para "aprender a aprender" y "enseñar a enseñar" inventivamente más allá de la disponibilidad de medios y recursos que el entorno le provea en su posterior ejercicio profesional.

- e) Que esté en condiciones de **conocer, comprender y valorar la realidad** del mundo contemporáneo y las formas de saber de ello; la realidad del saber y su conocimiento; la realidad y el conocimiento de la sensibilidad; la realidad y el conocimiento de la moral, de manera que sea un sujeto cultural y técnicamente dotado para apreciar diversas formas artísticas y simbólicas producidas y mediatizadas por el discurso.
- f) Capacitado para que, a través del contacto con el texto literario, pueda comprender, valorar y proponer sentido a los discursos artísticos, descubriendo los dominios del espíritu, de la realidad y los signos, que le permitan estimular, relacionar, inferir, afinar la sensibilidad y nutrir la imaginación como conciencia pensante y ejecutante.

En lo relativo al **perfil de egreso** del estudiante de esta carrera, este se ha diseñado como resultado tanto del proceso de evaluación de la anterior Carrera de Pedagogía en Castellano (que, como vimos, fue discontinuada en el año 1996) como del análisis de la necesidad de renovar el plan de estudios y el perfil profesional para responder a las nuevas exigencias de la Reforma Educacional puesta en marcha en 1990 (a través de la promulgación de la LOCE) y profundizada en 1997.

Interesante en este sentido fue la metodología para crear el perfil de egreso ya que se integró un equipo de trabajo con docentes de la carrera para analizar los términos de la Reforma Educacional en el subsector de Lenguaje y Comunicación. Además se efectuó una revisión de la oferta curricular vigente en la disciplina y se analizaron otros contextos laborales donde un profesor de castellano habitualmente es contratado y los requerimientos de formación complementaria. Luego, la evaluación del perfil profesional de la unidad se realizó simultáneamente con el proceso de Autoevaluación de la Carrera para postular a la Acreditación en el año 2007 (AA. VV., 2007b). El proceso de Autoevaluación, o capacitación hacia la Autoevaluación, se inició en el año 2004. La descripción del perfil de egreso es:

- a) En la misión profesional, el egresado será reconocido por:

- Su espíritu humanista, que se revela ante sus alumnos a través de actitudes que manifiestan con coherencia su valoración de la tolerancia responsable ante las diferencias de actitudes y de acciones propias de la vida individual y colectiva.
- Desarrollar en sus alumnos el sentido de libertad y autonomía que les permita comprender y valorar la innovación y creatividad, así como reconocer los aportes de la comunidad y de la tradición, capacitándolos para decidir críticamente en las diversas situaciones educativas, sociales y culturales.

b) En la enseñanza de su especialidad será reconocido por:

- Su eficiente y sólido dominio disciplinario en términos de saber discernir y aplicar principios y métodos actualizados en su tarea de educador.
- Su capacidad de comunicación para incentivar en sus estudiantes el descubrimiento y desarrollo de sus propios intereses, habilidades y destrezas, aprovechando tanto la práctica histórica de la educación como la experiencia emanada del entorno cotidiano, social y cultural.

c) En el **conocimiento de su cultura disciplinaria**, será reconocido por:

- Su capacidad para estructurar lo esencial de su cultura lingüística, literaria, ideológica, pedagógica y comunicacional, en su ejercicio de la profesión.
- Demostrar grados de eficiencia para discernir y aplicar principios y métodos actualizados en su tarea de especialidad, mostrando inteligencia en el análisis, abstracción y generalización, conducente a una práctica convincente y apropiada.
- Desarrollar en sus alumnos el sentido de libertad y autonomía que les permita comprender y valorar la innovación y creatividad, así como reconocer los aportes de la comunidad y de la tradición, capacitándolos para decidir críticamente en las diversas situaciones educativas, sociales y culturales.

Es importante tomar en cuenta lo que se plantea en este perfil de egreso porque, en definitiva, es la declaración de intenciones que tiene la institución en cuanto a guiar la formación inicial del futuro profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Insistimos en la importancia que le damos a esto, porque en el análisis de las competencias profesionales nos daremos cuenta del contraste que existe entre lo que se plantea aquí y lo que los profesores que realizan diariamente su labor docente valoran como más oportuno y pertinente.

Junto con lo anterior, debemos señalar que el perfil antes mencionado está orientado, y ya pensando en el área de Didáctica de la lengua, en que la Formación Inicial otorgada por la institución (y los formadores de formadores que somos parte de ella) sea capaz de proporcionar a los estudiantes las bases teóricas y prácticas para la reflexión y análisis sistemáticos de lo que significa ser docente de Lengua Castellana y Comunicaciones en el contexto de la educación secundaria. Atendiendo lo anterior a que el proceso de Evaluación Docente y el Marco para la Buena Enseñanza sean considerados también como referentes que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos la Formación Inicial. Y, por cierto, otros elementos relevantes como el entorno cultural, la edad de los estudiantes, la institucionalidad educacional, las políticas educativas, la tradición histórica de la pedagogía y del sistema educacional chileno y, desde luego, la naturaleza de los contenidos disciplinarios específicos. Y que también el propósito no es sólo enseñar al alumno de pedagogía la manera como se podrían enseñar determinadas materias sino de dotarle de criterios que le permitan decidir sobre qué enseñar, por qué y en qué momento.

Para culminar esta descripción del Plan Curricular de la carrera de profesor de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Los Lagos, exponemos las áreas disciplinarias contempladas en el Plan de Estudios, que se agrupan en cinco líneas disciplinarias troncales durante ocho semestres, más la línea de los lenguajes básicos: Lengua Española y Lingüística, Literatura, Pensamiento y Cultura, Comunicación y Medios, Educación y Pedagogía y Lenguajes Básicos. Los lenguajes básicos se imparten durante el primer año, y las cinco grandes áreas a lo largo de los siguientes ocho semestres destinados a cursos y seminarios. En el noveno semestre se realiza la práctica profesional final y el seminario terminal de la especialidad.

Cada una de las líneas disciplinarias de la especialidad desarrolla un tópico disciplinario por año, dividido en semestres, disponiendo para ello de un determinado número de horas semanales. Esto conduce, finalmente, a la titulación del Profesor de Educación Media, mención Castellano y Comunicaciones y Licenciado en Educación de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.

2.6 El enfoque dominante en la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura

Creemos pertinente, de acuerdo con lo que se ha comenzado a describir a partir del punto 2.3, revisar brevemente el enfoque dominante hoy día en la enseñanza de lenguas, y también por lo tanto en la enseñanza de la lengua castellana: el enfoque comunicativo. Este enfoque es el que también se advierte en el currículo oficial descrito anteriormente. Para nuestros propósitos no es necesario hacer una revisión en profundidad de este concepto, sino que basta con recoger cuáles serían sus rasgos esenciales. En este sentido, comenzamos esta revisión con un buen resumen que hace González Nieto (2001: 29) sobre los postulados de la didáctica de la lengua y la literatura:

- La finalidad de la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario, es, ante todo, el desarrollo de las capacidades verbales de expresión y comprensión.
- La actividad educativa debe dar preeminencia a la práctica, al uso de la lengua, a la lectura y a la expresión oral y escrita.
- La actividad educativa también debe proporcionar conocimientos sobre la lengua, de carácter gramatical, siempre que estén relacionados con el uso y tengan, por lo tanto, un carácter práctico y normativo.
- La enseñanza de la literatura no puede enseñarse al margen de la lectura y del comentario de textos.

2.6.1. El enfoque comunicativo

En congruencia con el enfoque comunicativo, el Plan curricular de la carrera de Lengua Castellana y Comunicaciones plantea el interés de establecer la comunicación en la lengua estudiada con las necesidades propias de cada público, abordando los procesos de las situaciones comunicativas, es decir, distribución y gestión de la información, negociación de los significados y las pautas de interacción. Se parte pues del concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1971; en Mendoza Fillola, 2003) entendida como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas.

Como se sabe, el concepto de competencia comunicativa es más amplio y engloba el concepto de competencia lingüística. De hecho, el primero surgió de la revisión crítica de los conceptos de competencia y de actuación lingüística introducidos por Noam Chomsky (1999) en el texto **Aspectos de la teoría de la sintaxis** que se publicó en 1964, con los que reformulaba el objeto de estudio de la gramática: no debía ocuparse de describir las estructuras de la lengua, sino el conocimiento tácito (cifrado en reglas) de dichas estructuras, es decir, la capacidad del hablante-oyente (ideal) de generar oraciones gramaticales (la competencia lingüística). Su uso real, en cambio (la actuación lingüística), se consideraba irrelevante, una especie de “degradación” de la competencia ideal que obedece a los errores y a la distracción de los hablantes concretos.

Entonces, de acuerdo con lo anterior, se puede decir que la competencia lingüística es el conocimiento inconsciente del código lingüístico que tiene un sujeto determinado. La competencia se proyecta en la corrección en el uso del código. En la medida en que el sujeto utiliza el código con arreglo a las reglas precisas diremos que su enunciado es correcto o incorrecto, gramatical o agramatical. Normalmente, se ha aceptado que hay cuatro ámbitos que integran la competencia lingüística, como se ven en el siguiente cuadro:

Cuadro 6: Componentes de la competencia lingüística

1. Ámbito Fonográfico	Conocimiento que el hablante tiene del sistema fonológico y grafémico de su lengua, tanto oral, como escrita.
2. Ámbito Morfosintáctico	Capacidad de comprender y construir estructuras en los textos orales y escritos con arreglo al código y sus reglas.
3. Ámbito Léxico-Semántico	Capacidad para manejar el vocabulario del propio idioma en la cantidad y calidad apropiadas para entender o construir textos con sentido.
4. Ámbito Discursivo-Textual	Asociado al uso y a los factores pragmáticos (dimensión discursiva), pero que tiene una incuestionable naturaleza lingüística, formal y semántica (dimensión textual). Se refiere a la capacidad para construir o decodificar textos lingüísticamente coherentes, estructurados, con cohesión, de tipos y géneros diversos.

Fuente: Mendoza Fillola (2003).

La competencia comunicativa, de acuerdo con Michael Canale (1989), comprende cuatro competencias: **i) gramatical**, que se refiere al conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, fonológicas y semánticas y a las correspondientes habilidades que permiten la comprensión y expresión correcta del sentido literal de las expresiones; **ii) sociolingüística**, que incide sobre los factores contextuales con objeto de buscar la adecuación de un significado que se ofrece a su representación concreta en un contexto determinado; **iii) discursiva**, que hace que nuestro discurso esté cohesionado desde un punto de vista lingüístico, gramatical, etc., y que sea coherente en el significado con objeto de que los textos sean comprensibles; y **iv) estratégica**, que permite el desarrollo de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para comprender fallos como falta de recuerdo de una palabra o insuficiente competencia comunicativa en otras áreas; o favorecer la efectividad de la comunicación (hablar en voz baja con alguna intención retórica, por ejemplo).

Para S. Moirand (1990) la competencia comunicativa está conformada por la competencia lingüística, la competencia discursiva (se refiere al conocimiento y apropiación de diferentes tipos de discurso), la competencia referencial que da cuenta del conocimiento de los campos de experiencia y de referencia y, por último, el componente sociocultural, o sea, el conocimiento de reglas sociales y de las normas de interacción.

Basándose en el concepto de competencia comunicativa, Lomas y Osoro (1993) precisan que el aprendizaje de una lengua no se centra en obsoletos principios memorísticos sino que al aprender a usar una lengua, no sólo se aprende a construir frases gramaticalmente

correctas, sino también a saber qué decir a quién, cómo decirlo y, lo más importante, cuándo callar. Por eso, el enfoque comunicativo de la enseñanza de una lengua pretende que el estudiante sea competente para comunicarse en la lengua estudiada tanto en la forma oral como escrita, en las distintas situaciones de la vida cotidiana; en otras palabras, lo importante no es solamente la construcción de frases gramaticalmente correctas, sino la toma en consideración del enunciado en el contexto situacional. El enfoque comunicativo,

“... (pretende) el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos...” (Lomas y Osoro, 1993: 24).

En el contexto escolar no es suficiente con dar un acceso más fácil al conocimiento lingüístico o al conocimiento sociolingüístico para que se alcance una competencia comunicativa. No basta, pues, con el aprendizaje de una gramática en particular o reglas morfosintácticas o los códigos fonéticos (saber lingüístico), sino que se requiere también un conocimiento en sus normas de uso (habla), lo que se conoce también como el saber hacer. El habla se va flexibilizando de acuerdo a diversos elementos que se estructuran en un plano extralingüístico. Por lo tanto, el aprendiz debe poseer un repertorio lingüístico que le facilite la expresión personal, así como la comprensión y evaluación de los procesos comunicativos de los demás.

Una idea que se ha mencionado con anterioridad cobra particular vigencia aquí. De modo similar a lo que indicaremos acerca del carácter global de las competencias, hay que destacar el carácter solidario de los distintos componentes que se incluyen en la competencia comunicativa. Los dominios lingüísticos tienen carácter integrador, su asimilación y uso se manifiesta de forma solidaria e interdependiente. Esto exige que, tanto en el planteamiento metodológico de desarrollo de las distintas habilidades, como en lo que corresponde a la evaluación, se tenga en cuenta la diversidad de conocimientos, destrezas, estrategias que el hablante es capaz de activar en determinados actos comunicativos reales, además de los manifestados en la actividad de aula según las previsiones curriculares.

2.6.2. La enseñanza de la Literatura

En paralelo con el triunfo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, también ha cambiado el planteamiento tradicional de la enseñanza de la literatura. Se aprecia una confluencia de ambos campos disciplinares, cuya relación en la enseñanza siempre ha sido problemática. Para muchos la enseñanza de la literatura ha de entenderse sobre todo como una educación literaria. La caracterización que propone T. Colomer es suficiente para nuestros fines:

“Esta educación viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo (...) Los objetivos de esta educación literaria en la etapa obligatoria han sido definidos de muchas formas (...) La educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, que conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, que supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, que poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector” (1996: 140).

Esta extensa cita ejemplifica la indudable relación de la educación literaria, así concebida, con el enfoque comunicativo. Para algunos, incluso, la competencia literaria entraría a formar parte de la competencia comunicativa, tal como lo plantean Sánchez y Mendoza Fillola (2003: 305-307). Estos autores atribuyen el origen de dicha competencia a partir del contexto surgido por los estudios generativistas del lenguaje, puntualizando la noción de **competencia literaria** como una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción cuanto la comprensión de sus efectos.

En este mismo sentido, Sánchez y Mendoza Fillola señalan que la puesta en práctica de la competencia literaria es un proceso comunicativo muy complejo, puesto que intervienen muchos factores. Ahora, según Colomer (1995) la explicación de la complejidad de la competencia literaria no puede desarrollarse completamente sin acudir al marco de la psicología cognitiva y al proceso general de la comprensión del texto. Este punto de vista invalida cualquier planteamiento inmanente (estructuralista o formalista) que pretenda explicar la literariedad del texto literario por el texto mismo.

Los autores referenciados aluden a una serie de elementos que generan las condiciones para la puesta en práctica de la competencia literaria, entre las que destacamos aquella que se corresponde con el intertexto del lector, cuya productividad semiótica permite reunir, durante el proceso lector, el conjunto de saberes y estrategias lingüístico-culturales que hacen posible el diálogo entre los significados y las voces enunciativas del texto presente con los significados de otros textos anteriores, así como el diálogo entre los significados de las diversas prácticas significantes literarias y culturales en las que previamente ha participado el lector.

Concluyendo este apartado queremos incluir una breve referencia a otro componente del enfoque comunicativo que es la **competencia lectora** (incluida en programas europeos como PISA) y de la cual los autores Pilar Pérez y Felipe Zayas (2007) recogen sus principales características. Se considera que competencia lectora es (según PISA): “... la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (Pérez y Zayas, 2007: 27).

De acuerdo con esta definición y según los autores nombrados, supone una concepción de la lectura como proceso, en el cual el lector aplica sus habilidades, conocimientos y estrategias que le permitan generar significados en función de finalidades concretas enmarcados en situaciones de lectura específicas. De esta manera, en dicho proceso intervendrían los siguientes elementos:

- El **lector**, que construye el significado recurriendo a sus destrezas y estrategias.
- El **texto**, que tiene unas características lingüísticas y estructurales.
- El **contexto** de la lectura, que proporciona un motivo para leer y plantea demandas específicas según el propósito del lector.

En este mismo sentido, Pérez y Zayas advierten que en el proyecto PISA (veremos características de PISA con más detalles en el capítulo cuarto) al abordar la evaluación del alumnado de la Educación Secundaria, se considera que la competencia lectora muestra diferentes aspectos según lo que los lectores hacen con los textos como, por ejemplo, la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, la elaboración de una interpretación y la reflexión y valoración sobre la forma y el contenido del texto.

PARTE II

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA: LA CONCEPCIÓN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN

Esta segunda parte aborda la concepción del enfoque por competencias desde diversas perspectivas teóricas relacionadas con el ámbito de la formación. Así, este apartado está compuesto por tres capítulos que en su conjunto constituyen el marco teórico de referencia de esta Tesis Doctoral. De esta suerte, el capítulo tercero trata el concepto de competencias desde sus orígenes, es decir, desde sus comienzos en el mundo de la psicología del Trabajo y los Recursos Humanos. El capítulo cuarto se desarrolla en torno a cómo ha sido la transición del concepto de competencia desde el ámbito antes mencionado al área de la formación y en el capítulo quinto intentamos dar cuenta de los escenarios formativos en los cuales se ha hecho el intento por identificar y determinar las competencias docentes y profesionales específicas que podrían definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura.

CAPÍTULO 3

LAS COMPETENCIAS

Aunque la importancia de este concepto, como veremos más adelante, data de principios de la década de los setenta, se ha puesto de moda en la gestión empresarial y los recursos humanos en los últimos veinte años. En la práctica empresarial cada vez un número mayor de empresas elabora sistemas de referencia, perfiles y repertorios de competencias que afectan a su personal, desde los mandos gerenciales a los miembros menos cualificados. En este escenario, la noción de competencia está estrechamente conectada con la exigencia de la eficacia, eficiencia y flexibilidad de los trabajadores en el mundo laboral. En este sentido autores como Laval (2004) incluso han llegado a afirmar que el término competencia ha llegado a sustituir la noción de **cualificación**, ya que en la antigua sociedad salarial, la cualificación funcionaba como una categoría social que llevaba aparejado un conjunto de garantías y derechos. Así, queda claro que la educación basada en competencias es una orientación curricular que busca responder a los requerimientos de la sociedad de la información o del conocimiento, que es la que gestiona las estimaciones laborales del mercado, lo que implica un necesario acercamiento entre el mundo del trabajo y las instituciones educativas.

No sólo se ha utilizado el término ‘competencia’ en el ámbito precisado en el párrafo anterior, ya que forma parte del vocabulario de los psicólogos del trabajo y también se encuentra en el ámbito de la formación docente, inicial y continua. Por esto, y como se puede suponer, en tan amplio panorama de utilización son diversos los sentidos en los que se ha usado y se usa el concepto de competencia. Es necesario, por tanto, revisar las grandes corrientes que se pueden detectar en estos campos diversos. Así pues, en este capítulo veremos la evolución de este concepto en su utilización en el campo empresarial y laboral.

3.1 Distintos significados del término *competencia*, según los diversos contextos de aplicación

Previo a lo anunciado en el segmento anterior, mostramos las distintas acepciones que tiene el término competencia en distintos contextos del habla española (Prieto, 2003: 7-24), lo que pone de relieve que su uso se presta a múltiples interpretaciones, matices y, a veces, a malentendidos. En el ámbito institucional tales acepciones brindan un marco de referencia básico a la hora de abordar el estudio y comprensión de los programas formativos en áreas profesionales y laborales concretas, además de señalar los diversos matices semánticos de su aplicación práctica.

La categoría de competencia incluye la idea de individualización que promueve la nueva política de gestión de los Recursos Humanos. En este ámbito se habla de “capital humano”, que combina una cualificación profesional con la capacidad de ser innovador, creativo, adaptarse al cambio, sentido de pertenencia a un grupo, etc. Este término fue esbozado a mediados del siglo pasado a partir del estudio sociológico realizado por Gary Becker (1983) –quien acuñó el concepto en el año 1964 en una monografía titulada *Human Capital*- y Theodore Schultz (1992). De acuerdo con el trabajo de estos autores y otros estudios posteriores, gran parte del crecimiento económico de las sociedades occidentales podía explicarse si se introducía una variable llamada **capital humano**, correlacionada con el nivel de formación especializada que tenían los agentes económicos o individuos de una sociedad.

La idea de competencia como **autoridad** suele aparecer cuando se decide qué asuntos y cometidos quedan bajo la supervisión directa de un profesional concreto o de una figura profesional. Está en labios de la alta dirección, de los expertos en comportamiento organizacional, de los comités de evaluación, así como de la unidad interministerial para las cualificaciones profesionales.

La idea de competencia como **capacitación** la utilizan, por ejemplo, los responsables de recursos humanos para destacar el grado de preparación, saber hacer, los conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje. En la terminología del INEM y de

la Formación Profesional se refiere al entrenamiento en las capacidades profesionales y las capacidades terminales más características de una profesión u ocupación.

La acepción de competencia como **competición** suelen destacarla los directivos de departamentos de producción o de comercialización a la hora de fijar determinadas estrategias de explotación y venta de los productos y servicios generados para rivalizar. Se resalta la idea de competir en aquello que constituye un punto fuerte de una profesión, de una empresa. Se contrapone a la idea de diversificación profesional y empresarial como estrategia adecuada para compaginar y compensar riesgos productivos.

La noción de competencia como **cualificación** suele aparecer en el área de los recursos humanos, de la mano de los psicólogos del trabajo, cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se le atribuyen pertinentes para el puesto. La Ley Orgánica General que ordena el sistema educativo (LOGSE) en España introdujo conceptos como “cualificación en la profesión” y “desempeño cualificado” al aludir a los programas de formación que brindan la competencia característica de un título profesional.

La idea de competencia como **incumbencia** suelen utilizarla a menudo los agentes sociales a la hora de acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado. De hecho está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada.

La idea de competencia como **suficiencia** en la ejecución en una profesión o categoría ocupacional dada la suelen utilizar los agentes sociales, por ejemplo, al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para el buen hacer competente y competitivo. Se acotan las realizaciones, resultados, experiencias, logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

Se ha usado el término competencia como capital humano, autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia, suficiencia... Se trata, pues, de un concepto

polisémico, tan polivalente como sugerente. En el discurso funciona como un concepto proteico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado. En los programas de entrenamiento y capacitación del personal puede producirse una notable disonancia entre quien expone y quien capta el mensaje transmitido. Quien habla puede estar aludiendo a competencia como cualificación, y quien escucha la entiende como incumbencia, por ejemplo.

Otras conceptualizaciones diferentes del término competencia son las que propuso Short ya en 1984 (citado en Navío, 2001):

- **La competencia puede ser identificada con comportamientos, conductas o actuaciones.** En este sentido, ser capaz de demostrar competencia, como una conducta o actuación particular, es ser capaz de demostrar un desempeño específico. Lo prudente está en emplear esta concepción exclusivamente cuando los aspectos cognitivos no son tenidos en cuenta o no son necesarios para actuar.
- **La competencia puede ser entendida como un conjunto de conocimientos y/o habilidades pertinentes.** Esta concepción supone la selección de conocimientos y habilidades que deben ponerse en juego para la realización de determinadas actividades. Con ello se pone de manifiesto que ser competente va más allá de realizar determinadas acciones.
- **La competencia puede ser concebida como un grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad.** A esta concepción se le añade la dimensión social a las conductas o comportamientos, habilidades y conocimientos de la persona. Se asume que la valoración de la competencia está fuera de la persona que debe demostrar ser competente utilizando estándares o criterios externos a la persona. En esta concepción, el problema está en la definición de los estándares, puesto que estos no son estables y están sometidos a un contexto y a un momento determinado.

- **La competencia puede ser concebida como la cualidad de una persona o un estado del ser.** Se asume así que la competencia es holística y no el sumatorio de diversos aspectos. Para ello, analizarla supone que sin perder de vista el conjunto se consideren comportamientos, actuaciones, conocimientos, habilidades, acciones, intenciones o estados del ser. El problema surge cuando se quiere evaluar la competencia y no se tiene claro qué se entiende por cualidad de una persona.

Estos tipos de disonancias se reavivan a través de los matices distintos de cada una de las lenguas que hablan los expertos en recursos humanos. Los términos que se utilizan en distintas lenguas no son directamente equivalentes, como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 7: Términos usados en distintos idiomas

Inglés	Skills	Competences
Español	Habilidades, Aptitudes Destrezas, Capacidades, Talentos	Competencias, Cualificaciones
Francés	Habilités, Compétences	Compétences, Qualifications

Fuente: Lévy-Leboyer (2003).

De acuerdo con las consideraciones previas, podemos decir que los términos competencia y habilidad han tenido variadas interpretaciones y aplicaciones prácticas en el mundo productivo de diferentes países. Mertens (1996) indica que bajo el “paraguas” de competencia hay una gran divergencia de aproximaciones, definiciones y aplicaciones. En su visión, los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico que es precisamente lo que las empresas necesitan para evitar la mezcla y confusión entre los términos que se da en el mundo real de la producción.

3.2 Principales enfoques sobre las competencias

La apreciación anterior sugiere que hay una diversidad de interpretaciones conceptuales o académicas, que a veces ha provocado un debate alejado de las propuestas de modelos prácticos para instalar sistemas de competencia laboral en la empresa. Un ejemplo de la diversidad de interpretaciones (Mertens, 1998), es que hay quienes postulan que el lenguaje del marco de interpretación es fundamental, otros dicen que no lo es y lo que importa es la clasificación, porque esto facilita un sistema práctico y equilibrado. Otros autores como Gonzci y Athanasou (1996) argumentan que el enfoque de la educación y la capacitación basada en competencias constituye en potencia un marco coherente para el aprendizaje y desarrollo de una habilidad.

Así pues, hay diferentes maneras de conceptualizar la naturaleza de las competencias. Si no se adopta la apropiada o si las formas desarrolladas no son las adecuadas, entonces no sólo no se desarrollará dicho potencial, sino que, a mediano plazo, se perjudicará la estructura de desarrollo de habilidades (Pavié, 2009). Por esto, presentaremos una clasificación de las cuatro principales corrientes o enfoques que han profundizado en el concepto de competencia en sus diversos niveles de aplicación. Varios autores sostienen la premisa de que para gestionar las competencias de la totalidad de las personas de una organización se hace necesario implementar un modelo mixto que aglutine a los principales modelos o enfoques de competencias. Lo anterior debido a que cada uno de los enfoques sirve para obtener distintos resultados según la capa jerárquica de la estructura a la que se aplicará, y el uso que se dará a las competencias en cada una de dichas capas de la estructura (Saracho, 2005). En cualquier caso, y también según José María Saracho (2005: 33), se deberían considerar siete distinciones básicas para la elección de un modelo o enfoque de competencias que se quisiera aplicar en una organización determinada de acuerdo a la utilización que se le puede llegar a dar a las competencias:

- Distinciones respecto a las premisas básicas.
- Distinciones respecto al foco de cambio.
- Distinciones respecto a la metodología de implantación.

- Distinciones respecto de los componentes de las competencias.
- Distinciones respecto de la identificación y construcción de las competencias.
- Distinciones respecto del modo de pensar la organización.
- Distinciones respecto de la metodología de evaluación.

A continuación presentaremos en detalle los cuatro principales enfoques mencionados.

3.2.1 Enfoque Ocupacional

El concepto de competencia surgió en psicología como una alternativa al concepto de rasgo, atributo o característica (de personalidad), herramienta de trabajo habitual en psicología laboral y en psicología industrial. En la década de los setenta son numerosos los intentos de cambiar el enfoque diferencial predominante en el estudio de la inteligencia y de la personalidad, dando lugar a enfoques alternativos (Sánchez-Cánovas, 1986). David McClelland (1973), profesor de la Universidad de Harvard muy conocido en ese momento como experto en motivación, propuso la conveniencia de identificar variables que predijeran el rendimiento laboral y que no mostraran sesgos en función de género, raza o estatus socioeconómico del personal involucrado. Quizás McClelland fue uno de los primeros en vincular el desempeño profesional con una gama de habilidades y destrezas. Considerando estos antecedentes, en el año 1973 el Departamento de Estado de los Estados Unidos decidió elaborar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal que fue encomendado precisamente a McClelland.

La nueva propuesta de McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. El análisis que efectuó tenía por fin precisar las características presentes en las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral. Para ello consideró el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas consideradas eficientes y eficaces laboralmente. Luego de un periodo de estudio se llegó a la conclusión de que un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con características propias de las personas, con sus competencias (rasgos o atributos), que con

aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios y estándares utilizados habitualmente como principales factores de selección de personal además de la experiencia laboral previa. Esta idea, a la larga, revolucionaría el campo de la gestión de los Recursos Humanos y sus alcances llegan hasta nuestros días.

El concepto de competencia que propuso McClelland se basaba en el asesoramiento de índole clínica en psicología. En el asesoramiento se abordan las dificultades del cliente a la hora de alcanzar las metas que se ha propuesto. Ello implica habitualmente ocuparse de la imagen que tiene el cliente de sí mismo, de la manera que tiene de afrontar la realidad de su vida diaria, de las estrategias de identificación y solución de problemas a las que recurre rutinariamente, de la manera como maneja normalmente sus relaciones interpersonales. El asesor recopila e interpreta datos relevantes, detecta las carencias y lagunas, y propone un plan de actuación para conseguir las mejoras que se consideran más acertadas o procedentes. Pues bien, esta orientación, que descansaba en planteamientos conductistas, fue la que siguió David McClelland al proponer el análisis de competencias en Psicología del Trabajo y en Recursos Humanos.

Otro autor representativo de esta corriente como es Richard Boyatzis propuso, dentro de la óptica conductista, un modelo de competencia general y además acuñó una definición del término competencia: “las características de fondo de un individuo que guardan una relación causal con el desempeño efectivo o superior en el puesto” (Boyatzis, 1982 citado en Mertens, 1996: 76). Desde esta perspectiva, las competencias –es decir, las ‘características de fondo’- pueden ser motivos, características de personalidad, habilidades, aspectos de autoimagen y del rol social o un conjunto de conocimientos que un individuo está usando (Mertens, 1996).

El análisis de competencias, dentro de este enfoque ocupacional, parte del estudio de la competencia personal de quienes ocupan determinados puestos de trabajo. En primer lugar sale a relucir su grado de cualificación; es decir, su pericia y conocimiento experto en asuntos culturales, científicos y tecnológicos. En pocas palabras, lo que saben. En segundo lugar aflora su talento para el quehacer; o sea, sus habilidades, destrezas, capacidades de índole genérica o específica. En tercer lugar asoma su talante ante sí mismo, ante los demás, ante las

exigencias y retos laborales. Es decir, su voluntad, sus motivos, sus deseos, sus gustos, sus valores. Según esto, y en términos bastante genéricos, competencia implica:

Cuadro 8: Implicaciones de la competencia

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• La cualificación, que pone de relieve qué es lo que sabe el personal que es experto.• El talento, que saca a relucir aquello que el personal puede comenzar a hacer ya mismo.• El talante, que sitúa sobre el tapete si el personal quiere hacer lo que está previsto. |
|--|

El análisis ocupacional se puede definir como:

“la acción que consiste en identificar, por la observación y el estudio, las actividades y factores técnicos que constituyen una ocupación. Este proceso comprende la descripción de las tareas que hay que cumplir, así como los conocimientos y calificaciones requeridas para desempeñarse con eficacia y éxito en una ocupación determinada” (OIT, 1996: 4).

El enfoque ocupacional ha tenido una importante repercusión en el ámbito formativo. Es una de las formas que se ha utilizado con mayor frecuencia para el diseño curricular basado en competencias. Para ello se han tomado como referencia (González, 2004) tres metodologías para identificar competencias laborales:

- *Systematic Curriculum and Instructional Development (SCID)*. Es un análisis detallado de las distintas áreas ocupacionales, realizado con el fin de facilitar la identificación y realización de acciones de formación altamente relevantes a las necesidades de los trabajadores.
- *Developing A Curriculum (DACUM)*. Fue originalmente desarrollada en Canadá y popularizada en los Estados Unidos, especialmente por la Universidad de Ohio. Es un método de análisis ocupacional orientado a obtener resultados de aplicación inmediata en el desarrollo de currículo de formación. Permite determinar las funciones y tareas que realiza una persona en un puesto de trabajo o en un área de desempeño determinada. La metodología *DACUM* parte de tres supuestos básicos: **i)** los trabajadores expertos pueden describir y definir su trabajo con mucha más precisión que cualquier otra persona; **ii)** una forma efectiva para describir la función/puesto es la

definición del desempeño de las tareas del trabajador experto; y **iii**) todas las tareas/funciones demandan cierto nivel de conocimientos, habilidades, herramientas y actitudes para un desempeño adecuado. El *DACUM* incluye las siguientes etapas:

a) panel de expertos (8 a 12 personas); b) revisión de los puestos de trabajo o áreas de desempeño; c) identificación y jerarquización de funciones para cada área de desempeño; d) identificación y distribución de tareas por función; e) determinación de las competencias profesionales; y f) elaboración del perfil de egreso.

- *A Model (AMOD)* se caracteriza por establecer una fuerte relación entre competencias y sub-competencias definidas en el mapa *DACUM*, el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje.

Es importante tener presente que el análisis ocupacional tiene como principal interés el **desempeño efectivo**, que a la vez es un elemento central de la competencia y que también define cómo alcanzar resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de la organización (Mertens, 1996). En esta misma línea, la competencia es una **habilidad** que refleja la capacidad de la persona y describe lo que él o ella puede hacer y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independiente de la situación circunstancial.

Como consecuencia de lo anterior, Mertens (1996: 70) indica que las competencias definidas de esa manera *son aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio pobre*. El análisis conductista parte de la persona que ejecuta su trabajo en forma satisfactoria en función de resultados previamente acordados, y además define los puestos de trabajo en términos de las características específicas de cada persona. Por lo tanto, el énfasis está en el desempeño superior y las competencias son las características de base que son las causantes de la acción de una persona (Mertens, 1996).

Por otro lado, este enfoque de orientación conductista ha sido blanco de las siguientes críticas (Mertens, 1996: 71; Sánchez, Martínez y Marrero, 2004: 8; Saracho, 2005):

- a) La definición de competencia es tan amplia que puede cubrir casi cualquier cosa, sin ir al centro mismo de lo que es común en cuanto a motivaciones, personalidades, roles sociales, habilidades y conocimientos.
- b) La distinción entre competencias mínimas y competencias efectivas no es muy clara y de hecho es simplemente una cuestión de matiz.
- c) Los modelos son históricos, es decir, relacionados con el éxito en el pasado, y por ende, menos apropiados para organizaciones que operan con cambios rápidos.
- d) En cuanto a los *tests* de inteligencia de McClelland y los expedientes académicos, por sí solos no aportan valor predictivo sobre el éxito profesional, así como tampoco describen las competencias que posee una persona.

Resumiendo, según Sánchez y otros (2004), este enfoque desarrollado sobre todo en los Estados Unidos, pone el acento en la persona, en los trabajadores que más rinden, tratando de extraer las características que poseen y que los llevan al éxito en las funciones encomendadas relacionadas con la producción. También, en la escuela norteamericana, los conjuntos de competencias son pequeños y manejables y, como se ha dicho antes, se pone énfasis en la persona, con sus conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones, que son patrimonio individual y que no cambian o, al menos, son más consistentes en sus funciones.

3.2.2 Enfoque Funcional

A partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en el mundo en la década de los ochenta, se comenzó aplicar el concepto de competencias en el ámbito no sólo de la psicología, sino también en el laboral. Países como Inglaterra lo vieron como una herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia y calidad de la capacitación laboral y así mejorar la productividad de su personal como estrategia competitiva. Las competencias se entendieron referidas a desempeños o resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar en un proceso productivo determinado.

Se intentó buscar una solución para resolver problemas como la inadecuada o nula relación entre los programas de capacitación y la realidad de la empresa. Se diagnosticó que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería entonces un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que sólo reconociera los conocimientos adquiridos (González, 2004).

El enfoque funcional tiene su base en la escuela de pensamiento funcionalista en sociología, aplicada como filosofía básica del sistema de competencia laboral en Inglaterra (Mertens, 1996). Creado y desarrollado por Sydney Fine, tiene como origen los variados intentos de revisar y adecuar los sistemas de formación y capacitación en ese país.

En 1980 se produjo un documento básico que dio origen a la Nueva Iniciativa de Capacitación, lo que a su vez condujo a la presentación de la idea del sistema nacional de competencias laborales (*National Vocational Qualification, NVQ*) y la instalación del correspondiente consejo nacional (*NCVQ*) hacia 1986.

El análisis funcional, típico de este enfoque, ha sido acogido por la nueva teoría de sistemas sociales como su fundamento metodológico-técnico (Mertens, 1996). En esa teoría, el análisis funcional no se refiere al sistema en sí, en el sentido de una masa o un estado que hay que conservar, sino que sirve para analizar y comprender la relación entre sistemas y entorno, es decir, la diferencia entre ambos (Luhmann, 1991). Así, la empresa no es una masa o un estado que se puede conservar haciéndola funcionar como sistema cerrado, sino que se contempla en su relación con el entorno, es decir, con el mercado, la tecnología, las relaciones sociales e institucionales.

Como consecuencia de lo mostrado anteriormente, la función de cada trabajador en la organización debe entenderse no sólo en su relación con la empresa, sino que él también constituye subsistemas dentro del sistema de la empresa, donde cada función es el entorno de otra (Mertens, 1998). En este contexto, el método de análisis funcional analiza cada función productiva con miras a establecer certificación de competencias. Además, incorpora la

relación del trabajador con sus pares e identifica conocimientos, actitudes, aptitudes y la comprensión que se requiere para un desempeño competente. También toma en consideración las condiciones de calidad, seguridad y salud del trabajador.

El análisis funcional tiene una lógica que va desde el propósito principal (de una materia, una profesión o una institución), desagregando sucesivamente las funciones de lo general a lo particular. El análisis funcional no es, en modo alguno, un método exacto. Es un enfoque de trabajo para acercarse a las competencias requeridas mediante una estrategia deductiva (González, 2004). Se inicia estableciendo el propósito principal de la función productiva o de servicios bajo el análisis y se pregunta sucesivamente qué funciones hay que llevar a cabo para permitir que la función precedente se logre. Para ello se utilizan entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios y también la observación participante

En su aplicación al análisis de un proceso de trabajo o de un rol laboral, el análisis funcional determina, en primer lugar, el o los objetivos o el o los resultados que se esperan de un sistema de puesto de trabajo o del ejercicio de un rol laboral seleccionado. En segundo lugar, se identifican las **funciones** y **subfunciones** críticas o clave en las que se diferencian las actividades que realiza el trabajador desde el ejercicio de un rol laboral. Las funciones críticas o clave están fuertemente vinculadas con la organización y la gestión de los procesos de trabajo y con el tipo de tecnologías que se emplean.

Cuando el análisis funcional es utilizado en la perspectiva teórica de identificar competencias laborales, las funciones y subfunciones en las que se diferencian las actividades de un trabajador para obtener los resultados esperados, podrán ser luego transpuestas a unidades y a elementos de competencia.

De acuerdo con lo que se señala en CINTERFOR/OIT (2004) el análisis funcional es una técnica que se utiliza para identificar las competencias laborales inherentes a una función productiva. Tal función puede estar relacionada con una empresa, un grupo de empresas o todo un sector de la producción o de servicios.

Cabe precisar aquí que en este tipo de análisis se utiliza el llamado **mapa funcional**. Esta herramienta, mediante su representación gráfica, sirve para hacer conscientes y volver transparentes las contribuciones específicas que, en una empresa u organización, realiza cada eslabón, cada subsector o cada sector de la misma para alcanzar el objetivo o propósito clave de la organización. Puede aplicarse a la contribución que una determinada ocupación o un rol laboral realiza respecto a la producción de bienes y servicios propuestos por una organización productiva específica. Se expresa en forma de árbol que describe la forma en que se desagregan funciones y subfunciones y, luego, unidades de competencia y elementos de competencia. Su forma de distribuir la información en árbol refleja la metodología seguida para su elaboración en la que, una vez definido el propósito clave, este se desagrega sucesivamente en las funciones constitutivas.

No deja de llamar la atención que Mertens (1996) encuentre afinidades entre *DACUM* (*Developing A Curriculum*), que citamos antes a propósito del enfoque ocupacional, y que se asocia normalmente con el análisis conductista norteamericano, y el análisis funcional, quizás porque se hayan desarrollado en forma paralela.

Si bien hemos hecho una descripción de lo que trata el análisis funcionalista, aún no hemos dado a conocer cómo se entiende desde este punto de vista el concepto de competencia. Para cumplir con este propósito, citamos a Catalano, Avolio de Cols y Sladogna quienes en el texto “Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas” indican que:

“Las competencias laborales pueden ser definidas como un conjunto identificable y evaluable de capacidades que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, de acuerdo a los estándares históricos y tecnológicos vigentes” (Catalano y otros, 2004: 39).

Concretando, de acuerdo con Leonard Mertens (1996), el análisis funcional describe el puesto o la función, compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que requieren niveles mínimos. Con esto se pretende, según el autor citado, construir bases mínimas para el efecto de certificación. De esta manera, en este enfoque **competencia** es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer; es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar.

Así, “la característica del análisis funcional propuesta por NCVQ radica en que describe productos, no procesos; les importan los resultados, no cómo se hacen las cosas” (Trascend, 1995, citado por Mertens, 1996: 77). La competencia está más relacionada con un desempeño global que sea apropiado a un contexto en particular.

Mertens (1996: 78), tomando como referente a Hamlin y Stewart (1992), señala que la crítica de mayor peso a la metodología de análisis funcional es que solamente verifica **qué se ha logrado** pero no identifica **cómo lo hicieron**. En la misma línea critican analistas australianos el enfoque funcional (Gonczi, Athanasou, 1996), diciendo que los atributos de conocimientos subyacentes no pueden ser aislados de las prácticas actuales de trabajo. Atributos como saber resolver problemas, saber analizar, saber reconocer patrones estructurales, son muy dependientes del contexto, por lo que los intentos de enseñarlos fuera de contexto no tendrían mucho sentido. Además, indican los autores australianos, al descomponer la competencia en unidades y éstas a su vez en elementos, que es el nivel donde se definen los estándares a través de los criterios de desempeño, no se puede considerar las relaciones entre tareas y se ignora la posibilidad de que, en conjunto, se transformen, ya que el todo no es igual a la suma de las partes. Dentro de la complejidad del mundo laboral, motivo por el cual surge el interés por la competencia laboral, bajo este tipo de análisis no aparece la dimensión de interrelación entre los subsistemas del trabajo humano.

Sintetizando, Sánchez y otros (2004) precisan que los británicos concentran su atención en la ejecución del trabajo, en establecer unos niveles mínimos de competencia, en contemplar la competencia como una acción, conducta o resultado. Así, en el sistema inglés lo que más cuenta es el trabajo en sí y su entorno. Esto hace que un cuadro de competencias pueda quedar obsoleto en cualquier momento debido a los rápidos cambios que se producen en los contenidos de los cargos.

En el Reino Unido se establecieron seis competencias clave denominadas *Key competences* que se enmarcan en el enfoque funcionalista mostrado en páginas anteriores. Este tipo de competencias serían el referente fundamental para el desempeño de cualquier función laboral y sería la llave para abrir paso a la adquisición de otras competencias:

- a) Comunicación
- b) Aplicación de números
- c) Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)
- d) Aprender a aprender (mejora del propio aprendizaje)
- e) Resolución de problemas
- f) Trabajo en equipo

Posteriormente, se han diferenciado como competencias básicas (*skills basic* o *skills for life*) las tres primeras: *literacy* (saber leer y escribir), *numeracy* (saber manejar cálculos básicos) y TIC (comprensión y manejo básico de las TIC). A partir de 2005 (Asís, 2007) se han recogido en otras clasificaciones de competencias como competencias funcionales: lengua, TIC y matemáticas.

Este enfoque funcionalista desarrollado en el Reino Unido, también ha sido blanco de críticas como las que señala Barnett (2001) quien indica que al trabajar con competencias según la perspectiva funcional se reduce inclusive la autenticidad humana, ya que este enfoque negaría el hecho de que la acción está relacionada con el pensamiento, la comprensión y la reflexión.

Otras críticas a este enfoque las recogen Mulder, Weigel y Collings (2008) quienes destacan que las críticas a las *NVQ* están referidas al enfoque basado exclusivamente en los resultados. También se les reprocha que consideran sólo una parte del contenido, dejando fuera otras áreas principales como, por ejemplo, los métodos, los objetivos y la evaluación. Además, la noción de competencia en este enfoque y el uso que se le da queda limitada a demostraciones exitosas de habilidades y destrezas. Por último, señalan estos autores, existiría un problema práctico con la implementación de las competencias ya que las cualificaciones profesionales consideradas en la *NVQ* no estarían en sintonía con las oportunidades que el mercado laboral genera.

3.2.3 Enfoque Constructivista

Este enfoque analiza el trabajo en su dimensión dinámica. Hay autores que sostienen que más que un enfoque o un modelo es una aplicación del paradigma de la psicología constructivista al desarrollo de competencias (Saracho, 2005). El concepto constructivista de competencia -que es lo que nos interesa destacar- tiene en cuenta las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, también en situaciones de trabajo y de capacitación.

La definición de competencia que se utiliza en el enfoque señalado incluye la totalidad de los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño (Mulder, Weigel y Collings, 2008). Se rechaza así el desfase entre la construcción de la competencia y de la norma por un lado, y la implementación de una estrategia de capacitación por otro. La competencia se construye no sólo a partir de la función que nace del mercado, sino que también se concede importancia a la persona, sus objetivos y posibilidades. Define las competencias a partir del análisis del proceso de resolución de problemas y de las disfunciones que se presentan en la organización. Junto con lo anterior, se opera con el principio de que cuando una persona aprende, surge una nueva competencia (Mertens, 1996 y 1998). Según Sánchez, Martínez y Marrero:

“... las competencias son una mezcla indisoluble de conocimientos y experiencias laborales en una organización específica, que son las que tienen la capacidad de capacitar a las personas en función de que estas puedan ejercer de mejor manera posible sus funciones” (2004: 58).

Mertens (1996) adjudica un importante protagonismo en esta corriente a Bertrand Schwartz, de quien destaca que el concepto constructivista de competencia “aclara las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno pero también entre situaciones de trabajo y situaciones de capacitación” (Schwartz, 1995; en Mertens, 1996: 81). Esta idea también ha sido recogida por Claude Lévy-Leboyer (2003) en su libro *Gestión de las competencias*.

Si emitimos un juicio de valor con respecto a esta perspectiva, podemos decir que al menos intenta ser un poco más justa, puesto que se rige por las capacidades reales del trabajador y no genera expectativas de desempeño ajenas a la realidad de los componentes de una organización.

Señalábamos antes que este enfoque concede importancia a la persona, y en este sentido Lévy-Leboyer (2003) reconoce que los componentes de la competencia están determinados por una perspectiva cognitiva, destacando la autoestima y la imagen de sí mismo como determinantes en el momento de tener “acceso” de forma expedita a un abanico más variado de opciones para el desarrollo de competencias **específicas** en el marco señalado en los párrafos anteriores. Entiende que la autoestima modela las actitudes y los comportamientos, pero no forzosamente los resultados. En cuanto a la imagen de sí mismo, es variada y compleja y es el resultado de **procesos cognitivos**. Se alimenta de informaciones procedentes de cuatro fuentes diferentes: la percepción de los propios resultados, la observación de los demás, la influencia social y la percepción en uno mismo de sus propias reacciones somáticas.

Desde una perspectiva constructivista, es útil la explicación que da Lévy-Leboyer sobre el desarrollo de las competencias:

“...difieren de las características individuales, que son las aptitudes y los rasgos de personalidad. Para desarrollarse, requieren a la vez de la presencia de cualidades específicas y el paso por experiencias de formación. Son aprehendidas no desde la perspectiva de las diferencias entre individuos, sino desde el punto de vista de los comportamientos que permiten llevar a cabo con eficacia un puesto o un empleo” (Lévy-Leboyer, 2003: 48).

Complementando las ideas planteadas acerca de este enfoque, Mertens (1996: 81-83) subraya la diferencia con el enfoque conductista que, como vimos, tomaba como referente para la construcción de las competencias a los trabajadores más aptos o de más alto desempeño. Al contrario, el enfoque constructivista involucra en su análisis a las personas de menor nivel educativo, basándose en las siguientes consideraciones:

- a) La inserción de éstos sólo puede realizarse si sus conocimientos, experiencias, dificultades y esperanzas pueden ser escuchadas, consideradas y respetadas. Es decir,

se rechaza de antemano la exclusión de las personas menos formadas: ellas también están en condiciones de poder crear, por poco que sea; pueden ser autónomas y responsables. Relacionado con este principio está el postulado de que si se otorga confianza a las personas y si se les ofrece la oportunidad de aprender por ellas mismas, casi todo es posible y pueden aprender mucho y rápidamente.

- b)** Una de las razones para que una capacitación sea efectiva es la participación de los sujetos –de todos los sujetos- a formar en la definición de los contenidos; es decir, en la construcción y análisis del problema. Un modo de capacitación que relaciona el saber con el hacer: la adquisición de conocimientos vinculados con la acción. Pero también, una capacitación no sólo para la inserción instrumental sino además con un desarrollo y progreso personal. Además está el principio de que cuando una persona aprende, surge una nueva competencia.
- c)** La capacitación individual sólo tiene sentido dentro de una capacitación colectiva: para satisfacer las solicitudes y las necesidades individuales es indispensable que ella se imparta masivamente. La acción colectiva de capacitación no sólo es la participación masiva de los participantes directos, también es una implicación considerable del entorno, desde los formadores hasta las asociaciones sindicales, incluyendo también a las familias. La definición de la competencia, en lo posible para alcanzar resultados, debe plantearse en el contexto de lo colectivo.
- d)** En la definición de las competencias y la elección de las tareas que ello implica deben participar todos los actores. Cada uno de los asociados en la acción tiene su propia concepción del oficio, así como de la capacitación y de los contenidos. Cada cual tiene su manera de pensar, de analizar; su método de aprehender las situaciones. La confrontación permanente de estos puntos de vista es, por tanto, indispensable para la coherencia y avance de la investigación.
- e)** Es preciso interrumpir los cortocircuitos entre la organización y el personal, producto de la secuencia: primero capacitación, confianza y responsabilidad después. El hecho de otorgar responsabilidad al personal no cualificado y de concederle un verdadero lugar, repercute en evoluciones radicales e inesperadas en sus comportamientos. Los

trabajadores pueden adquirir saberes relativamente complejos, sin dominar realmente los conocimientos de base. En gran parte se explica por la motivación que surge en el momento en que se le otorga a alguien confianza y que se le responsabiliza. Una vez adquiridos los saberes complejos, se entiende mejor a veces la utilidad de las bases teóricas, que de hecho se manifiestan entonces indispensables. El orden en el cual el trabajador adquiere los conocimientos teóricos no siempre es el que le parece lógico al instructor.

- f) La identificación de las competencias y de los objetivos del trabajo comienza por identificar y analizar las **disfunciones** propias a cada organización y que son la causa de costos innecesarios u oportunidades no aprovechadas. Cuando empiezan a construirse las competencias, muchos censuran las relaciones humanas existentes y la mala comunicación, y critican la estructura en la que siguen produciendo las disfunciones de manera repetitiva. Esto quiere decir que la competencia no se puede aislar de la construcción de un entorno distinto de la organización y de las relaciones humanas en la empresa. La capacitación y la definición de competencias, comenzando por el estudio de las disfunciones, permite generar un ambiente de motivación que es fundamental para el aprendizaje.

- g) La definición de la competencia y de su norma ocurre al final del proceso de aprendizaje por alternancia y de acciones para contrarrestar las disfunciones: es una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada, en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones.

En síntesis, según Mertens (1996), Lévy-Leboyer (2003), Sánchez y otros (2004) y Saracho (2005) la corriente constructivista se centra en la persona. El principal propósito de esta corriente es actuar como elemento de auditoría en torno a la capacidad individual del sujeto y el esfuerzo por mantener su fuerza de trabajo en condiciones óptimas de “empleabilidad”. En esta misma línea, el desarrollo de competencias no está sometido exclusivamente a las que demanda la empresa, sino que es una actitud compartida a partir de la interacción entre las personas dentro de la organización:

“En general, el enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo)” (Mulder, Weigel y Collings, 2008: 5).

En este ambiente tiene lugar un tipo de aprendizaje que podemos denominar **organizacional**, caracterizado por el hecho de que el sujeto adquiere un conocimiento para la acción y de que son los miembros de la organización quienes actúan como actores de aprendizaje. Puntualizamos aquí también que el aprendizaje **colectivo** no es socializar los aprendizajes de cada sujeto, sino que implica un proceso particular de un conjunto de personas que mantiene intercambios en el hacer para lograr un propósito común. La única forma de lograr aprendizajes colectivos es mediante el trabajo en forma de red.

El **desarrollo** está ligado tanto a cambios rápidos en el contexto, como también a que los empleados cada vez requieren mayor autonomía en el trabajo. Además de lo anterior, debemos agregar que un plan de desarrollo no puede ser organizado sólo de forma sistémica como si un plan de formación se tratara. Es decir, que además deben planificarse las condiciones del contexto del trabajo para que permitan el desarrollo de competencias tanto individuales (específicas) como colectivas (genéricas o transversales) (Tejada y Navío, 2005). Por esto, este enfoque se centra en los procesos de aprendizaje de las personas, cuyo objetivo último de desarrollo está en el **aprender a aprender** (y a desaprender).

Este enfoque ha tenido una amplia cobertura en el estudio de los procesos de aprendizaje lo que ha derivado en diversas posturas de óptica constructivista. Con el propósito de mantener la coherencia temática presentada en los dos primeros capítulos de esta tesis, consideramos pertinente recoger algunas ideas fundamentales de dichas posturas (Catalano, Avolio de Cols y Iacolutti, 2006: 46-52). Nos interesa destacar la idea del aprendizaje como un proceso de construcción, en relación al desarrollo de competencias en un proceso formativo. Lo anterior además se justifica porque la adquisición y desarrollo de competencias –en este enfoque– presta atención a los procesos cognitivos del sujeto que estarían en base a sus actuaciones, pero que no serían observables en forma tan directa. Así, César Coll

pensando en los contextos escolares, y siempre desde una postura constructivista, destaca algunos puntos de la relación entre competencia y aprendizaje, a saber:

“El interés fundamental del concepto de competencia reside a mi juicio en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos” (Coll, 2007: 36).

a) El planteamiento piagetiano: aprender es construir esquemas de pensamiento

El origen del enfoque constructivista lo constituyen las investigaciones de Piaget realizadas en Ginebra durante la segunda mitad del siglo XX, las que no se refirieron específicamente al aprendizaje sino al desarrollo intelectual y al proceso de génesis y construcción del conocimiento.

Algunos principios teóricos y conceptos de la teoría piagetiana que tuvieron repercusión en la enseñanza son los referidos al desarrollo intelectual del sujeto, que se define de la siguiente manera:

- El desarrollo intelectual es un proceso en espiral que se produce en forma natural en el marco de la interacción del sujeto con el medio. A lo largo de las distintas etapas evolutivas los esquemas de pensamiento del sujeto van cambiando, se van reestructurando y permiten realizar operaciones cada vez más complejas.
- El desarrollo intelectual se produce cuando los esquemas que el sujeto posee no le permiten resolver los problemas que la situación le plantea. Esto provoca en él un conflicto cognitivo que le demanda construir nuevas estructuras mentales y nuevas formas de pensar que le posibilitan relacionarse cada vez mejor con el medio físico y social.

- El desarrollo intelectual del sujeto se realiza mediante los procesos de **asimilación** (los esquemas mentales de los que dispone el sujeto en cada etapa de su desarrollo le permiten asimilar los objetos externos del medio) y **acomodación** (durante la interacción, el sujeto de acuerdo con su percepción, observa los resultados de sus acciones, modifica sus conductas, corrige sus discrepancias). Es decir, experimenta un proceso constante de retroalimentación por el cual sus estructuras internas y sus esquemas se adaptan, se reformulan y surgen estructuras nuevas.

b) Los planteamientos cognitivos

La idea básica que sostienen es que el sujeto **aprende** cuando **comprende**. Es decir, cuando puede percibir relaciones en una situación, puede entender un problema como un todo integrado y puede relacionar, en una tarea, los medios con los fines. De la misma manera, aprende cuando esa comprensión se expresa en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en el diseño y en la gestión de proyectos. Existen matices propios de los diferentes autores, pero hay coincidencias en determinados aspectos:

- A medida que los conocimientos a ser enseñados se vuelven más complejos (hay más información, más teoría, nuevos criterios, etc.), se requieren en el alumno procesos de aprendizaje también más complejos para poder comprender, analizar críticamente y dar sentido a tales conocimientos.
- El punto de partida de cada nuevo aprendizaje es la estructura cognoscitiva previa del sujeto. Está formada por esquemas de conocimiento en los que se integran las operaciones lógicas -relacionar, inferir, etc.- con las representaciones, ideas y creencias adquiridas previamente. Estos esquemas influyen en la manera en que el sujeto percibe y comprende la realidad y, por lo tanto, en su conducta y aprendizaje.
- El aprendizaje es el proceso por el cual la estructura cognoscitiva del estudiante se hace cada vez más rica y compleja. Los conceptos teóricos y los esquemas de pensamiento y de acción que el sujeto emplea en su relación con el medio, se hacen

cada vez más integrados y complejos. Esto le permite al sujeto una comprensión más profunda de las situaciones y una mayor capacidad para resolver problemas y tomar decisiones.

- En el proceso de construcción es muy importante el punto de partida, es decir, el cimiento constituido por los saberes existentes en el alumno. El nuevo aprendizaje debe comenzar de manera tal que el alumno pueda explicitar sus concepciones previas y tomar conciencia de ellas, de modo que puedan servirle de base para la construcción de nuevos conceptos y teorías.
- El proceso de construcción se facilita y se mejora si, durante la enseñanza, se promueve en los alumnos el desarrollo de habilidades para **aprender a aprender**, modos de pensar y de monitorear el propio aprendizaje.

Es necesario mencionar brevemente, por la influencia que han tenido en la enseñanza, las investigaciones y estudios realizados por Jerome Bruner (1991; 1995; 2001) y David Ausubel (con Sullivan, 1983; con Novak y Hanesian, 1989 y 2002).

Jerome Bruner (1995, 2001) se apoya en los trabajos del psicólogo ruso Lev Vygotski. Como es bien conocido, el concepto de **Zona de desarrollo próximo (ZDP)** puso de relieve la importancia de la colaboración para el aprendizaje. Para el autor ruso la enseñanza eficaz es la que se dirige a esa zona situada entre lo que el niño puede conseguir por sí solo y lo que puede hacer en compañía de un adulto u otro niño más hábil. Un ejemplo de lo anterior (Cubero, 2005) es que cuando un niño realiza una actividad en compañía de un adulto o de otro niño con más experiencia, es capaz de aprender y de hacer más que cuando lo ejecuta la misma actividad por sí solo.

Bruner sostiene su teoría en que el aprendizaje tiene lugar mediante un proceso de descubrimiento que el estudiante realiza -orientado por el profesor- y que está basado en la resolución de problemas. Así, las nuevas comprensiones son dependientes de las construcciones que se realizan durante la interacción entre las personas que comparten una actividad (Bruner, 1995).

Lo expuesto en el párrafo anterior está sustentado en la idea, al igual que Piaget, en donde Bruner defiende que el verdadero aprendizaje se produce cuando el alumno descubre nuevos conceptos o nuevas formas de hacer. Pero difiere de él en que considera que no es un descubrimiento libre del sujeto que aprende, sino que es un hecho singular y situado en un contexto específico. En la enseñanza formal, los conceptos que permiten comprender las distintas situaciones son descubiertos e interpretados mediante el diálogo docente-alumno-pares. De esta manera, el aula se define como una comunidad de aprendices (Cubero, 2005).

El papel del docente es orientar las actividades y el proceso de descubrimiento, plantear problemas que los alumnos deben resolver, ayudar y guiar durante la resolución. Así, Bruner señala que esta ayuda que brinda el profesor es factible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace posible la comprensión y la comunicación. A esta intervención del docente en el aula se le denomina **andamiaje** (Cazden, 1988; Bruner, 1995). A esto podemos agregar que:

“Conceptos como... los de conocimiento compartido, andamiaje o participación guiada, confluyen en una explicación del aprendizaje como una *colaboración* o *coordinación conjunta*, en la que la influencia educativa no se restringe a la interacción profesor-alumno. La interacción entre alumnos es igualmente reconocida como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos como los de expresión y reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, creación y resolución de conflictos, que se mostrarán relevantes para el aprendizaje.” (Cubero; 2005: 53).

Las investigaciones de David Ausubel tienen gran importancia para la tarea docente pues se refieren específicamente al aprendizaje realizado en un contexto educativo, en el marco de una situación de enseñanza.

- El objetivo de la enseñanza es la adquisición, por parte del alumno, de un cuerpo de conocimientos estable y organizado, constituido por conceptos, principios y teorías.
- El punto de partida del aprendizaje es la estructura cognitiva previamente construida por el sujeto que aprende, formada por un complejo organizado de procesos cognitivos y de conceptos claros y disponibles que sirven de anclaje a los nuevos conocimientos.

- Este autor dio gran importancia a los procesos por los cuales los saberes previos del sujeto que aprende cambian y se reestructuran al integrarse con los nuevos conocimientos.
- Uno de los aportes importantes para la enseñanza es la diferencia que estableció Ausubel entre el aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico. Indica que el **aprendizaje significativo** es una construcción intencional por la cual el sujeto que aprende establece relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los nuevos conocimientos y los que ya posee. Este tipo de aprendizaje posibilita que la información sea retenida por más tiempo y permite extender el conocimiento, ya que cada aprendizaje sirve de base para otros posteriores relativos a conceptos relacionados. En el caso de los adultos, la amplia experiencia posibilitará en mayor medida un aprendizaje significativo.
- En el **aprendizaje mecánico** no se produce la incorporación del nuevo material a las estructuras de conocimiento previas. El alumno aprende el nuevo contenido pero no lo asimila. Por ello, lo olvida rápidamente y sólo puede utilizarlo de manera mecánica para resolver situaciones idénticas.

c) Estudios sobre los estilos cognitivos

Los estudios sobre los estilos cognitivos están también vinculados con el enfoque constructivista. Herman Witkin (1991) considera que el estilo cognitivo es uno de los ingredientes de la inteligencia general. Lo importante de esto, empero, es que dicho estilo se correlaciona con características personales, con modelos de interacción social y con opciones de vida. Así, el **estilo cognitivo** es la forma particular que usa cada sujeto para pensar y relacionarse con la realidad.

Otro punto a considerar para la enseñanza es el de **estilo de aprendizaje**, que se refiere a la forma particular en que cada sujeto aprende e integra rasgos cognitivos con aspectos afectivos y psicológicos de la personalidad. Expresa la forma relativamente estable en que él

mismo percibe, interacciona y responde a las situaciones de aprendizaje. Se manifiesta en la manera de asimilar la información, de investigar, de sintetizar o valorar las influencias educativas de su ambiente, de integrar sus experiencias.

Sintetizando se puede decir que los diversos planteamientos constructivistas mencionados anteriormente coinciden en que el aprendizaje se produce en la interacción entre el sujeto y el medio (Coll, 1993 y 1997). Se centran particularmente en el estudio del sujeto que aprende y en el desarrollo de sus estructuras cognoscitivas (representaciones de la realidad).

Por último, debemos incluir también en este apartado algunas de las críticas más recurrentes que ha recibido el enfoque constructivista sobre las competencias a partir de distintas experiencias de su implementación (Straka, 2005 y Mulder, Weigel y Collings, 2008).

Una de las primeras críticas surgidas está relacionada con que las competencias definidas en la acción y las áreas de aprendizaje no han sido descritas en forma adecuada. A lo anterior se suma que debido a esto, no habría razones que expliquen cómo es posible reconocer en un proceso de formación cuándo se ha logrado alcanzar la competencia.

Sumado a lo expresado en el párrafo anterior, habría que considerar también que las áreas de aprendizaje también han recibido críticas que apuntan a la descripción de los objetivos de dichas áreas. Esto debido a que algunos objetivos sólo se verían después de la formación profesional, lo que implicaría que no es posible hacer una valoración real de las competencias alcanzadas en un periodo de formación inicial. En palabras de Saracho:

“Se trata de un modelo mentalista que asume que es posible modificar el propio comportamiento a partir de cambiar la mente o, dicho de otro modo, que la manera en que las personas aprenden a comportarse de manera distinta es construyendo representaciones mentales que luego se verán reflejadas en el comportamiento de las personas” (2005: 31).

En esta parte presentamos, de modo esquemático, un cuadro con una breve comparación de una situación de aprendizaje entre un modelo tradicional/conductista y una con formato constructivista:

Cuadro 9: Cuadro comparativo de paradigmas cognitivos

TRADICIONAL	CONSTRUCTIVISTA
El conocimiento se fundamenta en la percepción, proviene de fuera y se graba en la mente por la ejercitación.	El conocimiento es posible desde la consideración de los conocimientos previos.
Se busca homogeneizar sin tener en cuenta las diferencias individuales.	Se tienen en cuenta las diferencias individuales.
Las actividades descansan fundamentalmente en el libro de texto.	Las actividades descansan sobre materiales manuales.
La presentación de los materiales comienza con las partes y se mueve hacia el todo.	La presentación del material comienza con el todo y se mueve a las partes.
Enfatiza las ideas y habilidades básicas.	Enfatiza las grandes ideas.
El profesor enfatiza un currículum fijado.	El profesor se deja guiar por las cuestiones de los alumnos.
El profesor presenta la información a los alumnos.	El profesor prepara el ambiente de aprendizaje, donde los alumnos pueden descubrir el conocimiento.
El profesor intenta que los alumnos den la “respuesta correcta”.	El profesor promueve que los alumnos aporten su punto de vista y su comprensión. Eso le permite ir comprobando la comprensión por parte de los alumnos.
La evaluación es vista como una actividad separada de la enseñanza y se realiza mediante la utilización de pruebas o exámenes.	La evaluación es vista como una actividad integrada en la enseñanza y el aprendizaje, y ocurre a través de portafolios y observaciones.

Fuente: Moral (2010: 269)

3.2.4 Enfoque integrado u holístico

En este enfoque denominado integrado u “holístico” desarrollado en Australia la conceptualización de la competencia laboral (y profesional) se ha enfocado, en la relación entre educación y trabajo, de forma más explícita que en las anteriores corrientes. La competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas.

“Es holístico en el sentido de que integra y relaciona atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (...) y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras” (Gonzci, Athanasou, 1996: 33).

Los autores citados consideran imprescindible que este carácter holístico integre la evaluación del desempeño. También es holística la manera en que se contempla la educación sin hacer separaciones tajantes entre sus distintas formas, vale decir, educación formal, no formal o capacitación permanente. El enfoque integral trata de combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética de la evaluación. El tipo de evaluación que se pretende, se caracteriza por: “estar orientada al problema, ser interdisciplinaria, considerar la práctica, cubrir grupos de competencia, exigir habilidades analíticas y combinar la teoría con la práctica” (Mertens, 1996: 79).

Considerando los antecedentes previos de este enfoque en cuanto al énfasis que se pone en la evaluación y el desempeño, según Hager (1995, citado en Mertens 1996), esta perspectiva tiene algunas consecuencias importantes para el concepto de norma que de ahí se deriva, lo que quiere decir que:

- a) El desempeño es observable directamente, mientras que la competencia no lo es y tampoco se deja inferir del desempeño. Por eso la competencia se define como **la combinación de atributos subyacentes de un desempeño exitoso.**
- b) Los estándares de competencia pueden ser definidos en varios niveles de acuerdo con las necesidades de formación, por ejemplo, antes de empezar un periodo formativo o definiendo, al final del proceso, cuáles son las competencias que el discente debe demostrar.
- c) Las características o atributos del practicante y el desempeño mostrado en actividades clave son los requerimientos esenciales de esta definición de competencia. Esto significa que los atributos solos no constituyen la competencia, ni lo hace el mero desempeño de una serie de tareas. Más bien, esta noción de competencia integra los atributos con el desempeño. Esta concepción integrada significa que la competencia incorpora aspectos de conocimiento, habilidad y actitud aplicados en un contexto de tareas reales y cuidadosamente escogidas que representan un nivel apropiado de generalidad.

Resumiendo, y de acuerdo con lo que manifiesta Navío (2004: 46), el enfoque integrado intenta vincular las características individuales generales, con el contexto en que éstas se ponen en juego. Así, se consideran las combinaciones de atributos en situaciones particulares. La competencia (relacional) es un conjunto complejo de atributos necesarios para la actuación en situaciones específicas. Aunque este enfoque no soluciona el problema conceptual de la competencia, sí que propone aspectos más concretos relacionados con la consideración del contexto y con una actividad central de la persona en la ejecución de su competencia.

3.2.5 Comparación entre los enfoques revisados

El concepto de competencia que se maneja en los enfoques antes considerados, se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

Cuadro 10: Resumen de los enfoques revisados

CONDUCTISTA (Ocupacional)	FUNCIONALISTA	CONSTRUCTIVISTA	HOLÍSTICO
Las competencias son atributos que un empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana. Comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones Basado en el proceso de <i>cómo</i> se hace. Estados Unidos.	Competencia es el conjunto de atributos, habilidades y conocimientos que deben tener las personas y que se aplican en el desempeño de una función ocupacional a partir de los requerimientos impuestos por el empleo. Basado en el <i>resultado</i> del trabajo. Inglaterra.	La competencia consiste en la construcción propia del individuo, a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento. Se aplican las competencias para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales desde el marco de la organización. Francia, Canadá.	La competencia se entiende como resultado de una compleja relación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Basado en una visión que trata de integrar lo mejor de los enfoques anteriores. Australia.

Fuente: Tobón (2008) y elaboración propia.

Tomando en consideración el cuadro anterior se puede decir, a modo de síntesis, que las diferencias entre un enfoque y otro a veces son bastante significativas, aunque se pueden observar puntos en común. En relación con estos últimos, tanto el enfoque conductista como el funcional se basan en la teoría del análisis situacional que sostiene que el mejor predictor del comportamiento futuro de una persona es su comportamiento pasado en una situación

similar o idéntica a la que se enfrentará en el futuro (Saracho, 2005). Dicha teoría del análisis situacional pertenece a la línea conductista y es opuesta a todo tipo de teoría que pretenda predecir el comportamiento o el desempeño exitoso a partir de capacidades o características que no sea posible inferir a través de conductas o comportamientos observables en situaciones reales.

Algunas de las diferencias más importantes se encuentran en el momento de construir e identificar competencias. Recalcamos la idea de que mientras el enfoque conductista se focaliza en el proceso, es decir, en la descripción de comportamientos para alcanzar un desempeño superior; los enfoques de tipo funcional se centran en el producto, a través de la descripción de los resultados que deben obtener quienes se desempeñan en una función o puesto específico.

En cuanto al enfoque constructivista de las competencias, su gran “mérito” es que pone su atención en dos puntos importantes que, al parecer, los dos enfoques anteriores no lo desarrollan en forma tan evidente: primero, que la competencia consiste en la **construcción propia** del individuo, a través de un conjunto programado de eventos y acciones de carácter formativo que le permiten apropiarse progresivamente de estructuras de conocimiento pertinentes a su disciplina; y segundo, que toma en consideración las relaciones mutuas y las acciones existentes entre los grupos y su entorno, también en situaciones de trabajo y de **capacitación**. Se trata de un enfoque que asume que es posible modificar la propia conducta a partir de un cambio de actitud que pasa por un tipo de aprendizaje diferenciado (constructivista). Lo anterior apunta a que los individuos pueden aprender a comportarse en forma diferente construyendo representaciones mentales que luego verán reflejadas en el comportamiento de las personas.

En cuanto al enfoque integrado u holístico, como ya hemos mencionado con anterioridad, la conceptualización de la competencia laboral en la relación entre educación y trabajo, es más explícita. Su fortaleza reside en la integración de los diversos elementos que se conjugan para determinar las competencias.

La construcción de las competencias a partir de los diversos enfoques y sus elementos distintivos tal como los propone Saracho (autor que no hace mención al Modelo Holístico de Gonzi y Athanassou en su relación) se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 11: Proceso de elaboración de competencias a partir de los distintos enfoques revisados

	OCUPACIONAL	FUNCIONAL	CONSTRUCTIVISTA
I	Selección de empresas exitosas por industria	Análisis del proceso productivo y determinación de la cadena de valor	Análisis estratégico
II	Identificación de mejores prácticas por puesto/rol	Identificación de las funciones del proceso y sus correspondientes resultados	Identificación de personas de desempeño superior
III	Identificación de comportamientos que llevan a mejores prácticas	Realización del mapa funcional hasta el nivel de las subfunciones: resultados que se puede obtener una sola persona	Determinación de criterios para la diferenciación de desempeño superior
IV	Entrevistas de incidentes críticos a muestra representativa de personas que ocupan puestos similares	Determinación de los recursos personales: conocimientos y habilidades; y los recursos del entorno	Entrevistas de eventos conductuales para la identificación de conductas que llevan al desempeño superior
V	Definición conceptual de competencias y conductas genéricas por puesto: taxonomía	Redacción de competencias basadas en desempeños: resultados mínimos a obtener por cada ocupante de un puesto	Análisis de las características que permiten realizar las conductas que llevan al desempeño superior
VI	Análisis de los puestos y asignación de competencias elegidas de la taxonomía	Establecimiento de normas de competencias	Formulación de competencias: características asociadas a comportamientos y resultados sobresalientes
VII	Elaboración del perfil de competencias requeridas	Diseño de perfiles a partir de la asignación de competencias por cargos	Elaboración del perfil de competencias deseables
VIII	Comparación de las competencias de cada uno con el perfil requerido	Acreditación de competencias y establecimiento de brechas	Comparación de las competencias de cada uno con el perfil deseable
IX	Entrenamiento para el desarrollo de comportamientos requeridos	Capacitación para el cierre de brechas y obtención de la certificación	Entrenamiento para el desarrollo de las características y los comportamientos

Fuente: Saracho (2005)

Grootings (1994), Mulder, Wiegel y Collings (2008) y Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) y González G. (2012) en sus respectivos trabajos, dan cuenta de lo que ha sucedido en distintos países en los que se han organizado programas de formación en relación con las competencias, subrayando los puntos en común y las diferencias que se encuentran en torno al concepto de competencia:

- a) En Francia, Alemania y los Países Bajos las competencias están ligadas al desarrollo de la formación profesional continua como contraposición a la formación profesional tradicional basada en conocimientos. Además de lo anterior,

surge como crítica a la pedagogía tradicional basada en los conocimientos teóricos escolares que había que superar para dar opción a las actividades de educación continua y perfeccionamiento profesional (González G., 2012: 86). Tienen como punto común la visión constructivista del aprendizaje en el proceso formativo. Los países mencionados en este punto están buscando actualmente un formato y las taxonomías necesarias para estandarizar y definir las descripciones de las competencias (Mulder, Weigel y Collings, 2008) o, como lo señala Navío (2001) al indicar que en Estados Unidos la aproximación a las competencias se basa en una definición de las mismas atendiendo a características personales, rasgos, conocimientos, habilidades y motivos de los empleados. Dicho modelo está centrado en las características que la persona aporta a un puesto de trabajo. Además se prioriza la ejecución eficaz de una actividad, focalizándose en el proceso de producción.

- b) En España y Portugal estos programas están ligados al desarrollo de la nueva formación profesional. Se mezclan en ambos países las posturas de Inglaterra y de Francia. En este caso la visión francesa interesa por la idea de la promoción de la formación profesional continua y la del Reino Unido por el desarrollo de una normativa reguladora que gestiona los estándares de la formación profesional inicial como es el caso de la *NVQ*. En este último las competencias se organizan en función de estándares de desempeño y de roles específicos en el trabajo, los cuales deben ser logrados en forma eficaz por el trabajador, es decir, hay un énfasis en el logro de un producto. Como se centra este enfoque en el resultado, se asume que el trabajador es capaz de cumplirlo o de equilibrar la relación conocimiento-desempeño.
- c) En Alemania, Canadá y Dinamarca, las competencias se vinculan a definiciones profesionales globales y tienen por fin mejorar la formación en cuanto a su proceso. De manera específica, el resurgimiento en Alemania del concepto hacia los inicios de los ochenta responde a una generalización de la formación profesional frente a la especialización hasta el momento existente.

En conclusión, una vez revisados los diferentes enfoques desde los que se ha usado el concepto de competencia en el ámbito laboral, el enfoque que nos parece más pertinente, aunque no concluyente, para intentar transferirlo al campo educativo, es el constructivista. Este enfoque concuerda con la idea del carácter constructivista que tiene el conocimiento y que se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente y progresivo de construcción. Esta construcción se propicia a través de un conjunto de acciones de carácter educativo que le permiten al discente apropiarse progresivamente de habilidades, destrezas y estructuras de conocimiento en las diversas áreas de aprendizaje, además de la posibilidad de potenciar los atributos y características que éste ya tiene. Ampliaremos lo anteriormente comentado en capítulos siguientes.

Para terminar, no podemos olvidar que a pesar de los esfuerzos realizados para acotar el significado y la aplicación del concepto de competencia y que hemos reunido en estos cuatro enfoques, hay voces críticas que consideran que el concepto de competencia es un concepto mal definido, poco claro y epistemológicamente dudoso (De Ketele, 2008). Además se critica la tendencia hacia sistemas basados en competencias, sobre todo en áreas de formación general, como prescriptiva y reduccionista (Betts y Smith, 1998) y también que la descripción de las competencias a alcanzar en un proceso de formación inicial es el resultado de análisis de puestos de trabajo (aunque haga referencia a contextos profesionales reales) son artificiales y/o simulados.

CAPÍTULO 4

DEFINICIONES Y TIPOS DE COMPETENCIA EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN

El propósito de este capítulo es constatar las principales manifestaciones de cómo se ha desarrollado la relación formación-competencia. Ya en capítulos anteriores hemos hecho una revisión y selección de importantes autores que han definido el concepto de formación y de acción formativa, por lo que no creemos necesario reiterar las mismas citas o referencias. También hay que tomar en cuenta la perspectiva de formación que está arraigada en nuestro entorno nacional descrito en la Primera Parte de este texto y que Pinto resume muy bien diciendo que “seguimos entendiendo la acción formativa como (...) el modelo de racionalidad pedagógica que continua entendiendo la inteligencia separada de la acción y del afecto y/o cuando llegan a integrar, la primera como el comando de las otras dos” (1997: 6).

Considerando esta afirmación, procederemos a constatar cuáles son las definiciones del término competencia que se desarrollan en el ámbito formativo, definiciones que buscan precisamente lo contrario de lo expresado en la cita anterior, es decir, sustituir la visión en muchos casos vertical que se plantea en la acción formativa y prescriptora de conocimiento, por una adecuada articulación de saberes y competencias más acorde con las exigencias de la vida cotidiana.

De esta manera, como veremos a lo largo de este texto, existe desde hace ya varias décadas la necesidad de definir el término competencia delimitado ahora al área de la educación y al campo de la acción formativa. Por esto hemos recogido varias definiciones que nos permitan tener un panorama de los esfuerzos que han hecho los investigadores en este sentido. El contexto en que se plantea la relación formación-competencia se circunscribe a niveles de exigencia y necesidades delimitados por lo **académico**, es decir, la conversión de competencias en contenidos tradicionales por la necesidad de una formación **profesionalizadora** (Zabala y Arnau, 2007). Tomando en cuenta lo anterior, por competencia podemos entender:

1. “Por cualificación se entiende el conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, la competencia se refiere únicamente a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado” (Mertens, 1996: 60).
2. “Competencia es la secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones” (Le Boterf, 2000: 87).
3. “Competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004: 11).
4. “Competencia es la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado. Esta puesta en marcha se apoya en la elección, la movilización y organización de recursos y sobre las acciones pertinentes que permiten un tratamiento exitoso de esta situación... la competencia no puede definirse sin incluir la experiencia y la actividad de la persona” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008: 15).

De acuerdo con estas definiciones, la formación promovida por la institución educativa, en este caso, la universidad, no debe diseñarse sólo en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo (Pavié, 2009). La formación profesional debe, además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores), considerar la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto en el cual tiene lugar la acción; y a la vez permitir que alguno de estos actos intencionales sea generalizable. Otro aspecto que tienen estas definiciones es la de una **característica subyacente**, porque:

“... la competencia es una parte profundamente arraigada en la personalidad del estudiante que puede predecir su comportamiento en una amplia variedad de situaciones académicas o profesionales; destacamos que está causalmente relacionada porque puede explicar o predecir su futuro desempeño profesional...” (De Miguel, 2006: 22).

Destacamos también lo expresado por Le Boterf (2000) en su definición de competencia, porque su interesante propuesta incluye la idea de que **saber transferir** exige una solución operativa a una situación problemática o a una clase de situaciones o problemas. Implica lo anterior que el concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, estos por separado no constituyen la competencia. Ser competente implica el dominio de la totalidad de los elementos y no sólo

algunas de las partes. Además aquellos elementos tienen como intención final la posibilidad de producir procesos educativos exitosos por medio de la formación de competencias que puedan predecir tal éxito. Aquí subyace la idea equivocada de que la producción de competencias transferibles está relacionada con el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades específicas. Antes bien, para que se puedan transferir, las competencias no han de desarrollarse vinculadas estrechamente con situaciones concretas predecibles, sino que han de entenderse más bien con el adiestramiento y capacitación que el alumno recibe para que sepa afrontar lo nuevo e imprevisible. Más adelante, en otro apartado de este mismo capítulo nos referiremos más en detalle acerca de lo que define Le Boterf acerca del concepto mencionado.

En relación a los componentes de la competencia, una buena aproximación de lo que representan la hace De Miguel con el diseño de la siguiente figura:

Figura 2: Componentes de la competencia



Fuente: De Miguel (2006: 29).

Otro matiz del carácter de **transferible** que tiene la competencia es el que aporta Barnett (2001), quien plantea que “transferibilidad” podría referirse a las habilidades académicas de mayor nivel como el análisis, la recolección de evidencias o la argumentación, por nombrar algunos. De lo anterior se deduce que este autor plantea que habría habilidades que trascienden el contexto de una disciplina específica, habilidades que podrían llamarse, según Barnett, metadisciplinarias. Incluso se refiere a una segunda forma de transferibilidad:

“... se lo utiliza para caracterizar aquellas capacidades que se consideran evidentes en distintos tipos de trabajo. A través de la adquisición de habilidades personales transferibles, los egresados adquirirán la capacidad para adaptarse a los cambios en los mercados mundiales, la economía nacional y el mercado del trabajo” (Barnett, 2001: 97).

Sin embargo, y ya más en la línea de lo que planteaba antes Le Boterf (2000), lo que queremos destacar aquí es la coincidencia en el uso del término. Ronald Barnett lo asocia con habilidad mientras que Le Boterf entiende la idea de transferencia como una característica de la competencia. Así y todo, lo “transferible”, ya sea como una característica de habilidad o de competencia, tiene como elemento común el ser un valor de cambio en el mercado del trabajo.

Un currículo por competencias profesionales que articula conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales (prácticum), parte por reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de las experiencias de la realidad social (González, 2004), de la práctica de las profesiones, del desarrollo de la disciplina y del mercado laboral y de la propia misión de la Institución. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional y su coherencia disciplinaria.

Otras definiciones que se han utilizado en el mundo de la educación son las siguientes:

1. “ Características fundamentales de un individuo que guardan una relación causal con su desempeño efectivo o superior en el puesto de trabajo” (McClelland, 1973).
2. “... un conjunto de comportamientos observables relacionados causalmente con un desempeño bueno o excelente en un trabajo u organización dados o en una situación personal/social determinada” (Barbier, 1977, citado en Bustamante, 2008: 6).
3. “La competencia es un conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982).
4. “La competencia es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” (Spencer y Spencer, 1993).

5. "... posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk, 1994: 9).
6. "Como ejemplo de una definición reducida, la competencia puede definirse como la capacidad probada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas. Esta aproximación insiste en la actuación a realizar para la ejecución de una tarea" (Colardyn, 1996, en Navío, 2005: 29).
7. "Una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado" (Du Crest, 1999, en Navío, 2005: 31).
8. "Capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida" (Rey, 1999).
9. "La competencia se define como la capacidad para responder exitosamente a una demanda compleja o llevar a cabo una actividad o tarea, incluyendo las actitudes, valores, conocimientos y destrezas que hacen posible la acción efectiva. Una competencia es un desempeño, no la capacidad para un desempeño futuro. Incluye un saber, saber hacer y saber ser... siempre se relaciona con una capacidad movilizada para responder a situaciones que demandan cambio" (Irigoin y Guzmán, 2000).
10. "Competencia es tomar iniciativa y responsabilizarse con éxito, tanto a nivel del individuo, como de un grupo, en una situación profesional" (Zarifian, 2001: 23).
11. "Posee competencia un profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo" (Echeverría, 2001).
12. "Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz" (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002: 8).
13. "Competencia es la combinación dinámica de atributos -respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o cómo los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo. Distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles)" (Proyecto Tuning, 2003).
14. "La competencia es la capacidad de movilizar los recursos pertinentes para efectuar una familia de tareas complejas o para resolver una familia de situaciones complejas... hay tres elementos fundamentales: 1) 'recursos' en cuyo conjunto asocia 'capacidades' y contenidos lo que viene a resultar en objetivos específicos, que a su vez se pueden responder a 'saber', 'saber hacer' y 'saber ser'; 2) la acción que lleva a la transformación y 3) lo que se denomina 'tareas complejas o situaciones problemas' las que comparten características estructurales comunes" (De Ketele, 2005).
15. "La competencia es la capacidad de desempeño integrada por el saber, el saber hacer, el ser y el saber convivir. Hace referencia a la convergencia de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y sentimientos, para reconocer una situación problemática y resolverla adecuadamente" (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 50).

El listado de definiciones se podría incrementar y se podrían apreciar los matices derivados de cada especialidad o campo de aplicación y a pesar de las definiciones aportadas acerca del concepto de competencia, de inmediato nos damos cuenta de que es fácil generar una confusión terminológica sobre dicho concepto (Prieto, 2003). Además de lo anterior, la competencia tiene un marcado carácter sociopolítico interpretándose de diferentes maneras dependiendo el contexto político y/o geográfico donde se desarrolle.

Nos interesa más, sin embargo, poner de relieve lo que tienen en común las que hemos seleccionado, y que se puede resumir en siete elementos que son esenciales al concepto de competencia (Levy-Leboyer, 2003; Fernández, 2005; Navío, 2005; Pavié, 2007; Asís, 2007 y Gimeno Sacristán, 2009):

1. Las competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
2. Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo.
3. Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción a través de comportamientos que se pueden observar.
4. Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador; como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales.
5. Logran resultados en diferentes contextos.
6. Las competencias representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas.
7. Tienen distintos ámbitos de proyección práctica. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas o demandas de contextos muy distintos.

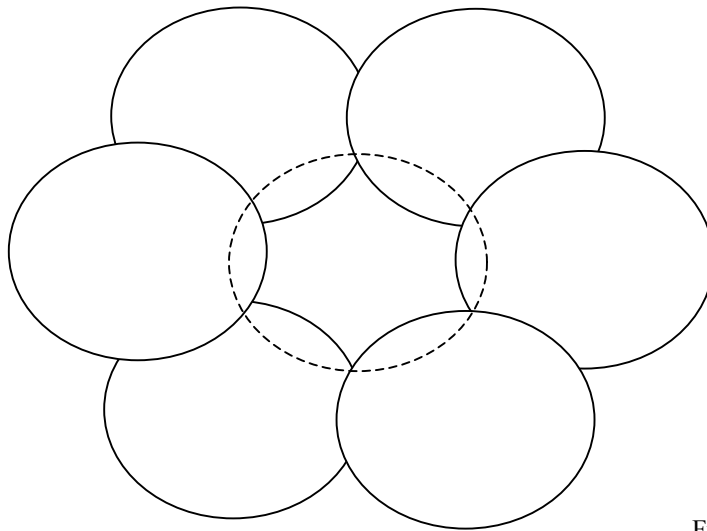
Aptitud

Poder

para...
Capacidad

Las características del concepto de competencia que se han enumerado anteriormente se pueden apreciar en la siguiente figura que J. Gimeno Sacristán propone:

Figura 3: El concepto de competencia y su significado con otros conceptos al uso



Fuente: Gimeno Sacristán (2009: 36).

Podemos agregar a lo anterior que el proceso de adquisición de competencias según Navío (2005) supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si se asume la importancia de lo informal. Además la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su relativismo espacial y temporal, es decir, que ser competente hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto.

Otro buen resumen de los componentes y/o características de la competencia en el área de la formación es la propuesta por Mario de Miguel (2006), la que se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 12: Componentes y subcomponentes de una competencia

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos: adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional	i) Generales para el aprendizaje ii) Académicos vinculados a una materia iii) Vinculados al mundo profesional
2. Habilidades y destrezas: entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados, relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, etc.)	i) Intelectuales ii) De comunicación iii) Interpersonales iv) Organización/gestión personal
3. Actitudes y valores: actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, coordinación, etc.	i) De desarrollo profesional ii) De compromiso personal

Fuente: De Miguel (2006: 30)

4.1 Tipos de competencias

Desde que se comenzó a utilizar este concepto y aplicarlo en el ámbito del trabajo y también de la formación, se empezaron a establecer matices y diferencias entre distintos tipos de competencias. Nos encontramos, así, con un gran número de clasificaciones que se han hecho para estudiar las competencias laborales, para ordenarlas según diferentes criterios, para definir las en torno a su ámbito de aplicación, y también para utilizarlas en el diseño curricular. Se pueden detectar más de 40 calificativos o especificaciones de competencias (Sánchez y otros, 2004). A modo de ejemplo, y sin que sea preciso un análisis más detallado, recogemos las siguientes clasificaciones: competencias generales y específicas (Mertens, 1996); competencias simples y complejas; competencias poseídas y desarrollables; competencias técnicas (Angulo, 2002); competencias de gestión, de acción por objetivos, de liderazgo, de gestión de Recursos Humanos, de conocimiento específico (Boyatzis, 1982); competencias de acción, ayuda, servicio, influencia, directivas, de solución de problemas, eficacia personal (Velandó, 1997); competencias genéricas, supracompetencias, intelectuales, interpersonales, de adaptabilidad, orientación a resultados (Lévy-Leboyer, 2003); competencias teóricas, prácticas, sociales y de conocimiento (Jolis, 1998).

Otro ejemplo importante que podemos mencionar por su carácter sistemático es la **tipología de competencias** propuesta por Delamare Le Deist y Winterton (2005), quienes clasifican las competencias bajo cuatro grandes criterios y que resume el siguiente cuadro:

Cuadro 13: *Typology of competence*

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	<i>Cognitive Competence</i>	<i>Meta Competence</i>
<i>Operational</i>	<i>Functional Competence</i>	<i>Social Competence</i>

Fuente: Delamare Le Deist y Winterton (2005: 39)

Dentro del terreno educativo, la clasificación más extendida y que parece más útil para su utilización en la práctica es la que distingue entre competencias genéricas y competencias específicas, que se han relacionado con la formación inicial y la formación continua:

“La lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente lo reubica y dota de “nuevas competencias” e incluso los integra (...) Por la misma dinámica del cambio, la formación inicial debe abocarse más hacia la adquisición y generación de competencias genéricas, de amplio espectro, transversales; mientras que la formación ocupacional y continua debe apuntar hacia la generación y desarrollo de competencias específicas” (Tejada y Navío, 2005: 10).

Hablamos, entonces, de sistemas de formación que se canalizan a través de un enfoque curricular basado en competencias y aquí se considera al currículum como “una construcción social” (Grundy, 1991).

4.1.1 Competencias genéricas o transversales

Son aquellas competencias esenciales para el desarrollo vital de todos los individuos (AQU, 2002, citado en Cano, 2005) y hacen referencia a saberes transversales asociados a desempeños habituales. Además, al ser genéricas, pueden ser comunes a varias unidades de competencia o a diferentes cualificaciones profesionales.

En este mismo tenor, Domínguez (2005) señala que competencia genérica es la descripción del rol o roles esenciales identificados en la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación. Se relacionan con los comportamientos y actitudes comunes en las labores de diferentes ámbitos de producción. Por ejemplo, capacidad para trabajar en equipo, saber planificar, habilidad para negociar, etc. En este nivel se utiliza muy a

menudo la expresión **referencial de competencias**, expresión que proviene del área de los recursos humanos, y es el documento que identifica en la organización las competencias útiles que se requieren ya sea para reclutamiento de personal, para su formación o para determinar el nivel de complejidad de cada organización por separado.

De acuerdo a la bibliografía revisada, existe una nutrida cantidad de fuentes que nos puede proporcionar una idea de los estudios que se han hecho en el ámbito empresarial y en el ámbito académico para determinar estos referenciales de competencia. En esta misma línea Corominas (2006: 309-311) nos proporciona un interesante estudio donde analiza la complejidad terminológica y semántica de destacadas propuestas de competencias genéricas, de las cuales destacamos algunos ejemplos.

Da cuenta inicial del trabajo de Aubert y Gilbert (2003, citado en Corominas, 2006) autores que, desde una perspectiva teórica, distinguen cuatro categorías de competencias genéricas:

1. De orden **intelectual**: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas.
2. De orden **interpersonal**: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros.
3. De orden **empresarial**: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.
4. De orden **madurativo**: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.

Lawrence K. Jones (2000) profesor emérito de la Universidad Estatal de Carolina del Norte ha desarrollado un recurso de orientación disponible en la red (*The Career Key* <http://www.careerkey.org>) que agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

1. Competencias básicas: lectura, escritura, matemáticas, escuchar y hablar.
2. Competencias de pensamiento: pensamiento creativo, solución de problemas, toma de conciencia, toma de decisiones, visualización.
3. Competencias de relación con personas: relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
4. Cualidades personales: autoestima, autogestión, responsabilidad.

Otro ejemplo la proporciona la Universidad de Cambridge, que tiene establecidas cuatro categorías de competencias transferibles para todos sus estudiantes (*Transferable Skills for Undergraduate Students*, 1998-2003):

1. Competencias intelectuales, por ejemplo, análisis, síntesis, valoración crítica, solución de problemas, etc.
2. Competencias de comunicación (oral y escrita).
3. Competencias de organización, por ejemplo, trabajar independientemente, iniciativa, gestión del tiempo, etc.
4. Competencias interpersonales, por ejemplo, trabajar con otros, motivarlos, flexibilidad, adaptación, etc.

Un ejemplo de categorización desde la empresa lo encontramos en la propuesta siguiente. CINTERFOR/OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional/ Organización Internacional del Trabajo) selecciona las siguientes competencias genéricas para la formación y cualificación de futuros trabajadores en América Latina:

Cuadro 14: Clasificación de competencias genéricas

ÁREA DE COMPETENCIA	CONTENIDOS
Cognitiva	Lenguaje, comunicación, pensamiento lógico matemático
Resolución de problemas	Observación, análisis, identificación de componentes del problema, planteamiento de soluciones creativas, pensamiento crítico, planificación y gestión de proyectos, adaptación al contexto
Autoaprendizaje y autoconocimiento	Informarse, motivación hacia el aprendizaje, aprender a aprender, preocuparse por el propio desarrollo, conocimiento de las propias capacidades, transferir conocimientos de un contexto a otro
Social	Trabajo en equipo, capacidad de negociación, argumentación, interacción. Hacer entender a otro los propios puntos de vista. Autoconfianza, buscar y sostener redes de contacto social.
Motivación hacia el trabajo	Iniciativa, responsabilidad en las tareas, compromiso e interés en las tareas.

Fuente: Vargas (2004).

En esta misma línea, quizás cabría hablar de una formación inicial que contemple el desarrollo de grupos o *clusters* de competencias genéricas (De Miguel, 2006) en los que sea posible establecer relaciones e interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Estas agrupaciones deberían reflejar actuaciones clave en el desarrollo de toda actividad que se precie de profesional.

No es necesario analizar muy profundamente los ejemplos anteriores para darse cuenta de la notable coincidencia que se da entre ellos. Sería preciso, como señala Corominas (2006), hacer un trabajo conjunto de conceptualización entre las asociaciones de empresarios, las universidades y las organizaciones gubernamentales para homogeneizar la terminología y las definiciones.

4.1.2 Competencias específicas

Son aquellas competencias de índole técnico que se derivan de las exigencias de un contexto o trabajo concreto. Son competencias propias o vinculadas a una titulación y que proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. A su vez, pueden dividirse también según los siguientes ámbitos:

- a) **Conocimientos:** competencias relativas a lo que un individuo es capaz de adquirir de un corpus de conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación.
- b) **Profesional**, que incluye tanto las habilidades de comunicación e indagación como el *know how*, es decir, si una persona es capaz de demostrar que, ante un área ocupacional asignada, es compatible con el cargo por las destrezas que demuestra en la práctica o ejecución de la función profesional.
- c) **Académico**, con sus respectivos ámbitos de *know how*, de comunicación y de investigación. Se refiere a la habilidad para hacer frente, indistintamente, a la resolución de antiguos y nuevos problemas vinculados con el aprendizaje y a la capacidad de ser reflexivo sobre este mismo proceso y sobre nuevas situaciones.

La distinción entre competencias genéricas y específicas ha generado algunas dudas. Por ejemplo, González (2004) advierte que cuando se habla de competencias genéricas (por ejemplo, el trabajo en equipo) o específicas (por ejemplo, las relacionadas con los procesos de laboratorio para los químicos, o las relacionadas con el cálculo y la representación de proyectos arquitectónicos para los ingenieros), se pervierte el término “competencia”. Coloquialmente se pueden llamar así, pero en sentido estricto no son tales. Lo que se denomina competencias no son simplemente habilidades, capacidades o cualificaciones... La competencia **sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática en un contexto particular.**

Hay que tener en cuenta esta advertencia, porque las competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio, suelen asociarse con las competencias universitarias de egreso, que algunas universidades chilenas las denominan **competencias sello** ya que son definidas y estandarizadas por el proyecto educativo de la institución. Además, adquirir el estándar de desempeño adecuado en todas las competencias que requiere un profesional altamente calificado, resulta muy difícil. De ahí que al término de su carrera no se puede pretender que el estudiante cuente con competencias laborales propiamente dichas. Cabe decir, entonces, que como docente no se puede saber a ciencia cierta si un alumno posee

o no una competencia al final de su formación inicial. Tan sólo se pueden tener las competencias como referentes últimos a los que tender.

Teniendo a la vista tales sugerencias y lo que Tejada y Navío (2005) indican sobre la movilización de un determinado tipo de competencias según el contexto particular en que se desarrollan, utilizaremos la diferenciación entre competencias genéricas y específicas, siendo las primeras transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, permitiendo pasar de un contexto a otro, en tanto que las específicas serían de utilidad más restringida. Además coincidimos con estos autores cuando afirman que “esta conceptualización permite simplificar las cosas desde la óptica de la formación, por cuanto, la misma, sobre todo desde planteamientos de formación inicial puede acometer las genéricas, con una visión o proyección polifuncional” (Tejada y Navío, 2005: 5).

4.2 La competencia profesional y el profesional competente

Aquí retomamos algunas ideas expresadas ya con anterioridad en el capítulo segundo acerca del **ser profesional** y/o la **profesionalidad**. Un tipo especial de competencias son las llamadas competencias profesionales, las cuales son consideradas como capacidades asociadas a la realización eficaz de tareas determinadas, de tipo profesional. Es importante tener en cuenta esto ya que la competencia profesional, en la medida en que no se reduce exclusivamente a los conocimientos de las materias dictadas en una clase (Laval, 2004), sino que además depende de la capacidad del uso de conocimiento en la acción y de una serie de valores comportamentales, lleva a los centros educativos a adaptar el aprendizaje de sus alumnos a los comportamientos profesionales que más tarde se les exigirán.

Este tipo de competencias se han tenido en cuenta para la formación, lo que ha implicado que los diseñadores de programas y administradores educacionales han debido aplicarse fuertemente en el rediseño de mallas curriculares que incluyan nuevos contenidos y métodos de enseñanza. Las entidades educativas junto con la empresa comenzaron a establecer referenciales de formación a partir de referenciales de competencias profesionales

fundamentados en constructos teóricos (conductistas, funcionalistas, constructivistas, etc.), comportamentales o de prácticas requeridas. Es decir, que la utilidad de la competencia profesional se relaciona con la capacidad para enfrentar también las características de un contexto institucional cambiante.

Guerrero (1999) identifica dos posibles orígenes en el actual enfoque de la competencia profesional. Por una parte, el normativo, unido a la regulación de las cualificaciones de los trabajadores en ejercicio para su normalización en la Unión Europea y en los sistemas de Formación Profesional, con el fin de regular los títulos que se establezcan. Por otro lado, el de corte empresarial, vinculado a la gestión de personas y que tiene el propósito de rentabilizar al máximo la mano de obra en relación con las cambiantes necesidades que sugiere los cambios en las organizaciones dinámicas del sector laboral.

Los procesos formativos centrados en la adquisición de competencias profesionales muy especializadas u orientadas a un desempeño profesional específico priorizan, según señala Barnett (2001), no tanto las disciplinas de la carrera sino sobre todo las actuaciones habituales de los profesionales del sector. Siguiendo esta lógica, habría que concretar también a qué tipo de especialidad o sector de actuación se van a incorporar los estudiantes, pues pueden diferir considerablemente unos de otros. Aun así, son muchas las posibilidades que un eventual modelo basado en competencias ofrece para que los futuros profesionales se hagan con herramientas específicas de su quehacer profesional. Conseguirlo exige un proceso bien organizado en el que deben identificarse previamente cuáles son esas competencias (Zabalza, 2003).

“El enfoque de competencias, en cierto sentido, ha tratado de disminuir la distancia que existe entre el ser estudiante y ser profesional en la educación universitaria, dado que el ser buen profesional no necesariamente está ligado a los altos desempeños estudiantiles en las universidades; se requiere que las habilidades se puedan transferir a contextos reales de desempeño profesional de manera idónea” (Cabra, 2011: 121).

En cuanto a las competencias profesionales, según Sergio Tobón (2004), estas se caracterizan porque:

- Aumentan las posibilidades de empleabilidad ya que permite a los individuos cambiar con cierta facilidad de un trabajo a otro.
- Favorecen la gestión, consecución y mantención del empleo.
- Facilita la adaptación a diversos contextos y escenarios laborales.
- No están necesariamente relacionadas a una ocupación en específico.
- Su adquisición y desempeño se pueden evaluar desde distintos momentos y perspectivas.

Un concepto que se maneja junto al de competencia profesional, es el de estándar de competencia. Un estándar de competencia se definiría como **un enunciado que expresa las acciones o comportamientos esperados en las situaciones de trabajo, y los resultados que se esperan de las mismas**. De este modo el estándar de competencia define operativamente una competencia profesional (Asís, 2007: 47-54). Estos estándares son el resultado del análisis de los procesos de producción de bienes y servicios, por lo que no necesariamente aluden a los atributos de los individuos o a las habilidades y/o capacidades subyacentes de ellos. Los estándares manifiestan similitudes con las normas y especificaciones aplicadas en la industria en donde se establecen los niveles de calidad que deben satisfacer los productos o las determinadas características que estos deberían cumplir. En cuanto a las funciones que desempeñan los estándares, al menos se les reconocen tres:

- Permiten expresar las competencias profesionales requeridas en los diferentes sectores de productos y servicios con cierta precisión.
- Son referencia y propósito para los programas de Formación Profesional.
- Constituyen los cimientos para evaluar, monitorear, reconocer y certificar la competencia profesional de la persona.

En cuanto a la estructura del estándar de competencia, un estándar estaría constituido por tres componentes, a saber:

- **Elemento de competencia:** es el componente de un estándar que describe o expresa un comportamiento que debe realizarse en una situación de trabajo de un campo ocupacional determinado, así como los resultados que debe alcanzarse como consecuencia del mismo.
- **Criterios de realización:** es el componente del estándar que describe, en forma de resultados o logros críticos de las actividades de trabajo, el nivel requerido del elemento de competencia.
- **Especificación de campo:** es el componente del estándar que describe el dominio de aplicación del elemento de competencia, estableciendo cómo debe ser interpretado según las prácticas actuales del campo ocupacional correspondiente.

Ejemplos de competencias profesionales podrían ser diseñar y dirigir correctamente la realización de un proyecto, realizar el diseño de ingeniería, diagnosticar fallas en sistemas productivos. Un rasgo común a este tipo especial de competencias es que son efectivas cuando aúnan diversas habilidades, quizás algunas destrezas físicas, actitudes y valores. Esos conjuntos de capacidades y atributos personales cobran sentido cuando son apreciados bajo la perspectiva de una tarea profesional determinada, para la cual existen criterios de logro, desempeño, calidad o efectividad bien definidos. Aprovechamos aquí para destacar una de las definiciones más aceptadas en la literatura especializada sobre competencia profesional y que pese a que ya ha transcurrido más de una década, sigue vigente:

“... posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994: 8).

El mismo Bunk (1994) especifica y determina el contenido de una competencia profesional de acuerdo a cuatro tipos básicos:

- “Posee competencia **técnica** aquel que domina como experto las tareas y contenido de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas para ello.

- Posee competencia **metodológica** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
- Posee competencia **social** aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
- Posee competencia **participativa** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo, es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

La integración de estas cuatro competencias parciales da lugar a la competencia de **acción**, que es en rigor indivisible” (Bunk, 1994: 8-9).

De lo revisado hasta ahora podemos decir que se desprende la idea que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante; que es coherente deducir su inevitable evolución (Navío, 2001); que es característica de un profesional competente que se hace cargo de una situación concreta a través de operaciones múltiples y que se determina a través de criterios y comportamientos observables; que, por lo tanto, la evaluación del desempeño forma parte fundamental del proceso; y que existe una estrecha relación entre competencias cognitivas y competencia profesional.

Hoyle (1995, citado en Moral, 1998) precisa que el conocimiento técnico para ser un profesional competente está fundamentado en estos dos componentes: **a)** una práctica validada, es decir, aquella práctica que ha sido sistemáticamente examinada por la tradición o por la ciencia; y **b)** proposiciones que incluyen modelos teóricos y descripciones de indicadores específicos, que guían la aplicación de esa práctica en casos particulares.

La profesión garantiza la eficacia de su propia regulación, mediante un proceso cuidadoso de selección y entrenamiento, promulgando códigos de ética y estableciendo normas para tratar con los incumplimientos de los códigos. Los clientes son también un tema esencial cuando se consideran los elementos que delimitan una profesión, ya que el estatus de los clientes a los que se dirige la profesión determina de forma clara el estatus de la profesión. En este mismo contexto, Perrenoud (2004) elabora un listado con los rasgos que considera que involucra ser profesional competente en la actualidad, y hacemos la observación aquí que la descripción de la competencia profesional no puede limitarse a determinar un listado de conocimientos o de procedimientos para constatar su aplicación, sino que también hay que tomar en cuenta el sujeto que la ejecuta y el contexto donde se sitúa. Así, según Perrenoud (2004), el profesional:

- a) Aísla el problema.
- b) Lo plantea.
- c) Concibe y elabora una solución.
- d) Asegura su aplicación.
- e) No tiene un conocimiento previo sobre la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y cada vez que aparece uno, tiene que elaborar una solución sobre la marcha.

Casi en la misma línea del autor anterior, pero quizás más orientado al aspecto operativo/ejecutivo, Le Boterf (2000) caracteriza al profesional competente como aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja. También cabe indicar que saber actuar de forma competente y pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables. El nombre de la actividad no es suficiente para dar cuenta de la competencia exigida. Lo que importa es la forma de realizar la actividad. Se reconocerá que una persona actúa con competencia si sabe cómo prepararse para realizar una actividad teniendo en cuenta las condiciones y la modalidad del ejercicio. Este énfasis en la gestión y la práctica se ve reflejado en el cuadro siguiente:

Cuadro 15: Características del profesional competente

1. Saber actuar y reaccionar con pertinencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qué hay que hacer • Saber ir más allá de lo prescrito • Saber elegir en una urgencia • Saber arbitrar, negociar • Saber encadenar las acciones según la finalidad.
2. Saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber construir competencias a partir de los recursos • Saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno.
3. Saber transferir.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo • Saber tomar perspectiva • Saber utilizar los metacimientos para modelar • Saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos • Saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles.
4. Saber aprender y aprender a aprender.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber sacar lecciones de la experiencia, saber transformar su acción en experiencia • Saber describir cómo se aprende. • Saber funcionar en un doble circuito de aprendizaje.
5. Saber comprometerse.	<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar su subjetividad • Saber correr riesgos • Saber emprender, ética profesional.

Fuente: Le Boterf (2000: 121).

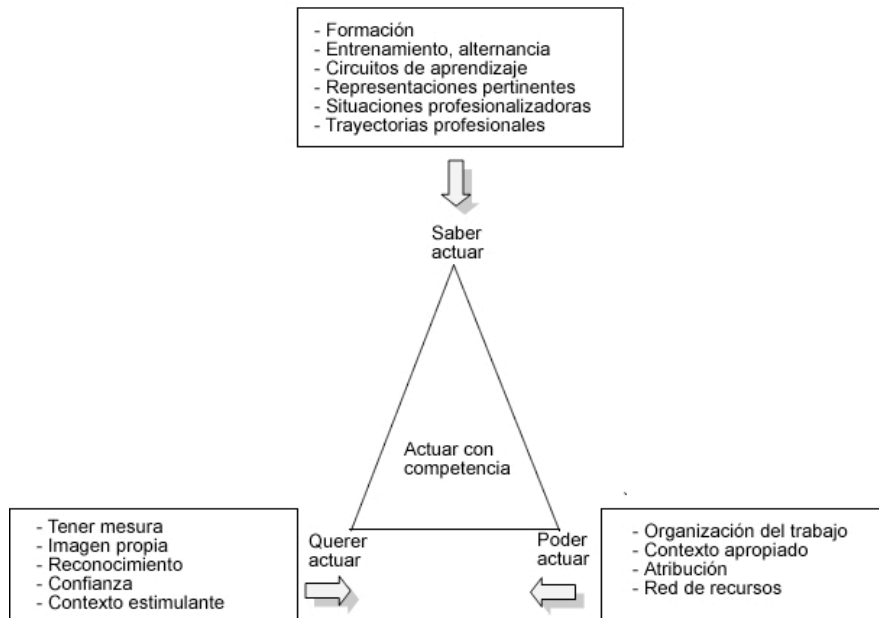
Ejecutar los cinco tipos de saberes en forma combinada conlleva desempeñar una actividad o función con competencia profesional. Por eso, contrariamente a lo que defendían algunos autores, actualmente parece claro que las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee y, por lo tanto, no se pueden reducir a un saber o a un saber hacer. Tener conocimientos o habilidades no implica ser competente (Cano, 2005). Las competencias integran y contienen recursos (conocimientos, habilidades y actitudes), pero van más allá, integrándolos en acciones concretas (y, si es posible, **mensurables**). Por lo tanto, hay que enfatizar el componente aplicativo, el carácter contextualizador de las competencias. En otras palabras, una actuación competente comporta “ser capaz de reconocer qué instrumentos conceptuales, qué técnicas y qué actitudes son necesarios para ser eficientes en situaciones complejas, y saber aplicarlos correctamente en cada ocasión” (Zabala y Arnau, 2007: 127).

Coincidiendo con este esquema del profesional competente, existe otro elemento clave que señala Le Boterf y que tiene que ver con la **transferibilidad** de las competencias y los conocimientos. Para lo cual el autor plantea en su texto *Ingeniería de las competencias* cuatro hipótesis de trabajo (Le Boterf, 2000: 113):

1. Cada competencia y conocimiento está contextualizado en relación con un campo de aplicación de tareas profesionales y un tipo de situación.
2. La transferencia no es una característica de ciertas competencias o conocimientos. No puede ser una propiedad intrínseca de estos.
3. La transferencia existe a un nivel de saber combinatorio que es un saber transferir. Es este el que creará las nuevas combinaciones posibles, los nuevos esquemas de acción que serán adoptados en los diversos contextos y campos de aplicación.
4. El **saber transferible** supone:
 - a) La reflexividad.
 - b) El reconocimiento de una identidad de estructura entre los problemas o situaciones.
 - c) Gran repertorio de soluciones para situaciones variadas.
 - d) Voluntad y capacidad para caracterizar las situaciones y convertirlas en oportunidades de transferir.

En definitiva el autor referenciado plantea un modelo sistémico y dinámico sobre la competencia. Para él la competencia es un proceso, como se muestra en la figura 4. De esta manera, un profesional competente es aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja (Le Boterf, 2000: 121), es decir, sabe proceder, y también conlleva saber movilizar y transferir las diferentes funciones y elementos que hemos descrito con anterioridad. Además, saber actuar implica que la formación enriquecerá el equipamiento de los recursos incorporados, que en el entrenamiento se desarrollará el saber combinatorio y que las puestas en situación profesionalizadoras constituirán oportunidades de adquisición, construcción y desarrollo de competencias. Así, Le Boterf resume el actuar con competencia de la siguiente manera:

Figura 4: Actuar con competencia



Fuente: Le Boterf (2000: 119)

4.3 Repercusiones para la formación

Luego de intentar reconocer una serie de conceptos y acepciones relativos al término “competencia” provenientes de distintos ámbitos en donde ha sido aplicado o se utiliza en la actualidad, resulta inevitable señalar que este término se define tanto por el contexto profesional donde se desarrolla, como en relación con otros contextos que también lo desarrollan o, al menos, lo complementan. En este sentido, como vimos en el apartado anterior, un contexto de interés es el de la formación. La utilización del concepto de competencia no es exclusiva de la gestión de los recursos humanos, sino que ya es un concepto tan amplio que tiene incidencia también en programas de formación dentro de organizaciones educativas. Esto es debido también a que la lógica de la competencia justifica el desplazamiento o división del trabajo entre el sistema educativo y el sistema sociolaboral. Sin embargo, no descarta ninguno de los subsistemas de formación profesional, sencillamente los reubica e incluso los integra (Tejada y Navío, 2005).

Históricamente, la relación entre el estudio de las competencias con el ámbito de la formación emergió, en la relación educación-empleo, a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta (Gillet 1998, citado en Navío, 2005). Este fenómeno coincide con un cambio en la visión del trabajo. Según Navío (2001 y 2005) la citada emergencia supone el desplazamiento a un segundo plano del concepto y del uso de la cualificación. En congruencia con los cambios en la visión del trabajo, Moore y Thenuissen (1994, citado en Navío, 2005) apuntan que el desplazamiento del término cualificación al de competencia está justificado por las características del contexto profesional y empresarial. De manera específica, señalan los autores, las demandas de las empresas a sus trabajadores han cambiado de manera considerable ya que ahora el trabajador no sólo sirve al sistema empresarial sino también participa de él.

Más tarde, Claude Lévy-Leboyer (2003) estableció diferencias entre formación y desarrollo, y nos indicaba que el desarrollo de competencias es una evolución lógica de la formación por la naturaleza de las evoluciones en el contexto de trabajo. Esta autora indica varias razones, pero destacaremos la que a nuestro juicio es la más importante: las relaciones que se establecen entre actividad de trabajo y desarrollo son diferentes de las que se establecen entre actividad de trabajo y formación. Bien es cierto que, analizando las etapas de desarrollo de la formación, podemos vincular ambos términos.

En una etapa inicial se entendía que el papel de la formación era precedente; es decir, la formación era un requisito para el trabajo y siempre se daba antes de la actividad. En una segunda etapa, la formación ya no sólo sirve para integrar a las personas a una empresa o a una organización, sino que está también dirigida para aquellos que están ocupando un puesto. En este caso, la formación acompaña al trabajo. En una tercera etapa, las empresas u organizaciones no sólo se preocupan por formar, sino también por crear condiciones favorables para adquirir competencias. Es en este momento cuando aparece el sentido genuino de las competencias (Lévy-Leboyer, 2003). De este modo, la adquisición de las competencias no precede al trabajo sino que, además de realizarse en el transcurso del mismo, es mediante sus actividades como se desarrolla. Aquí es cuando el concepto de competencia toma su actual sentido: **no sólo se desarrollan por la experiencia sino que, además, son fruto de la experiencia puesta en práctica con el fin de construir competencias inéditas.**

Como punto de convergencia de lo que hemos presentado hasta ahora con respecto a la formación (y su relación con el desarrollo de competencias) se destaca la acción, puesto que en este hecho se diferencian las organizaciones dinámicas del resto, y se agregan también elementos experienciales y contextuales. Según Bunk (1994) la transmisión de competencias (a través de programas de formación) se basa en la acción. El desarrollo de la competencia integrada (competencia de acción) requiere de una formación dirigida a la acción; es decir, puede y debe relacionarse con las situaciones de trabajo con el fin de que la competencia cobre su sentido genuino y sea validada. Así, en los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje.

“En el caso del profesional docente, su campo de trabajo es la enseñanza. El profesor necesita el conocimiento de contenidos disciplinarios, de conocimientos para llegar a conocer a sus estudiantes, de conocimiento procedimental o práctico para saber cómo enseñar” (Solar y Sánchez, 2008: 112).

4.3.1 Adquisición de las competencias

Todas las personas manifiestan ciertas cualidades o rasgos personales. Un ejemplo de ello es la decisión. Hay personas más decididas que otras, con mayor capacidad para tomar decisiones en forma rápida y sopesando las posiciones a favor o en contra en cada situación. Sin embargo, el hecho de que ciertas personas posean estas cualidades de forma innata o cierta predisposición genética a tener más un rasgo de personalidad u otro, no significa que ciertas aptitudes no puedan desarrollarse o ciertas cualidades no puedan también aprenderse. En este sentido, las cualidades que conducen a las competencias pueden aprenderse y/o mejorarse. Así, este sería un fenómeno complejo que implica la comprensión de las cualidades del individuo como un todo intergrado, y no como cualidades aisladas sólo de la esfera cognitiva (González G., 2012: 88). Para ello se requiere pensar en modalidades y acciones formativas que faciliten su adquisición. Víctor Molina (2006: 55) describe los rasgos

diferenciadores de las competencias y su relación con el aprendizaje y su desarrollo, del siguiente modo:

1. Las competencias implican movilización articulada de los recursos personales (conocimientos, actitudes, etc.), en el logro de un desempeño de excelencia en la realización de una tarea. Las competencias representan por esto una capacidad de movilizar los recursos propios con vistas a un desempeño de excelencia.
2. Las competencias emergen en el individuo a partir de la relación entre los procesos de aprendizaje y de desarrollo. Un individuo desarrolla competencias a partir de su capacidad de aprender de su experiencia. No emergen directamente de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
3. El desarrollo de las competencias involucra un cambio personal integral. Más que una adquisición de competencias, lo que sucede es que el individuo se hace más competente. En este sentido, las competencias no son “cosas” sino capacidades procesuales de un individuo.
4. El desarrollo de las competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional. En este sentido, apelan al individuo como sujeto y en el ámbito del ejercicio de su libertad.

Molina plantea en este mismo sentido que la adquisición y desarrollo de competencias no se restringe al proceso instruccional de enseñanza-aprendizaje, sino que el hecho de pensar en el desarrollo de competencias obliga a hacer una revisión de la naturaleza de los procesos educativos en su complejidad específica. Así, la introducción del término competencia nace como respuesta a las limitaciones que hoy en día muestra la enseñanza tradicional:

“El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real” (Zabala y Arnau, 2007: 19).

A continuación, revisaremos algunos modelos para la adquisición de competencias que se han desarrollado en el ámbito educativo y que mantienen cierta vigencia.

4.3.2 Modelos de adquisición y desarrollo de competencias

La autora Cristina Moral (1998: 90-94) destaca dos modelos de desarrollo de competencias, los cuales son estructuras que superan los enfoques reduccionistas del paradigma proceso-producto. El primero es de Elliot (1993b), quien toma como referencia lo elaborado por Klemp (1977) y Spencer (1979) (citados en Moral, 1998), y que sirve de ejemplo para ser contrastado con los modelos conductistas. Como hemos visto al hablar del enfoque ocupacional, los modelos conductistas identifican la competencia con una habilidad para producir una respuesta conductual pre-especificada a una situación. Las respuestas pre-especificadas son generadas a partir del análisis de tareas/funciones, identificando aquellas conductas que son necesarias para una ejecución efectiva. Así, se asume que la competencia consiste principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas.

La aportación de Klemp y Spencer se concentra preferentemente sobre las habilidades que son manifestadas por los buenos ejecutores en las situaciones prácticas de la clase, pero su planteamiento radica en considerar que estas habilidades no pueden ser definidas en términos de respuestas conductuales o resultados pre-especificados, no pueden ser derivados de un análisis de tareas/funciones sobre el trabajo. Así, Klemp define competencia como “una característica subyacente de una persona que resulta de un desempeño efectivo y/o superior en un puesto de trabajo”. Su propuesta consiste en hacer referencia a las cualidades personales que se emplean en la realización del trabajo docente y a un número de habilidades clave relativas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones complejas en situaciones no estructuradas. Las habilidades señaladas abarcan varios ámbitos (Mertens, 1998; Saracho, 2005): cognitivo, interpersonal, intelectual, físico y motivacional:

1. Habilidades **cognitivas** que son las operaciones intelectuales necesarias para el análisis y solución de problemas, aplicable a la realización de proyectos, toma de decisiones, etc. En definitiva, habilidades conceptuales que ponen en orden el caos de información que siempre nos rodea.

2. Habilidades **interpersonales** como empatía y habilidad para conseguir una comprensión compartida, promover sentimientos de eficacia en otros, apoyo activo y control de los sentimientos negativos. Es decir, características comunes a los buenos trabajadores.
3. Habilidades **intelectuales** representan un amplio espectro de capacidades como analizar, inducir, jerarquizar, comprender, etc. Este tipo de habilidades suelen utilizarse como sinónimo de inteligencia, pero se diferencian de esta por poner énfasis en la utilización de la inteligencia para manejar situaciones concretas.
4. Habilidades **físicas**, que permiten al individuo ejecutar actividades en el entorno físico ya sea realizando movimientos o ejercitando la percepción por medio de los sentidos en la manipulación de herramientas, máquinas u objetos.
5. Habilidades **motivacionales** como tomar riesgo, un riesgo moderado para dar soluciones nuevas y originales, establecer retroalimentación sobre la propia ejecución, crear metas compartidas, toma de conciencia micropolítica, identificando las coaliciones entre grupos de trabajo, el nivel de jerarquía y las metas y objetivos de la organización.

Esta descripción de los principios estructurales incluidos en el modelo de Klemp brinda apoyo al punto de vista de que la competencia tiene una dimensión ética, que supone el cumplimiento de obligaciones éticas en la forma de actuar para lograr los objetivos de una actividad. La competencia ejercida en el contexto de prácticas sociales complejas nunca coincide con la simple eficacia instrumental. Los principios estructurales iluminan también la relación entre conocimiento y competencia. Las habilidades críticas desarrolladas por prácticos competentes se basan en capacidades mentales ejercitadas en el desarrollo del conocimiento de la situación. Este conocimiento, además, no se limita a la información y las reglas expresadas en forma proposicional. Es un conocimiento basado en la experiencia directa que no se almacena en la memoria como un conjunto de proposiciones, sino como un repertorio de narraciones de casos.

Lo expresado en el párrafo anterior lleva a Elliot (1993b, citado en Moral 1998) a establecer un modelo de desarrollo de competencias para la educación del profesor fundamentado en la “ciencia práctica”, que es como este autor define la profesión docente para propiciar la reestructuración de la formación del profesorado. Su propuesta es radicalmente diferente de la concepción de la enseñanza desde una perspectiva conductual de “mercado social”, por tanto sus planteamientos están dirigidos a establecer un currículo para la formación del profesorado basado en el desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad para una comprensión situacional, teniendo siempre presente una visión de competencia conectada con la visión de formación profesional del profesorado como una “ciencia práctica”, la cual a la vez está en estrecha relación con la imagen del profesor investigador en el amplio contexto de cambio y mejora de la escuela.

El segundo modelo destacado por Moral (1998) es el de Dreyfus (1981). Establece cinco niveles de adquisición de competencias para explicar el desarrollo de la competencia profesional, fundamentada en el desarrollo de la *comprensión situacional* para la toma de decisiones en el campo de negocios, considerándose que este modelo puede ser aplicado igualmente a otras profesiones como la profesión de la enseñanza. Además concuerda con otros autores de la línea de los negocios al entender la competencia como el ejercicio del “conocimiento técnico inteligente”. En el siguiente cuadro se da cuenta de los cinco niveles de adquisición de competencias de Dreyfus, señalando los rasgos que caracterizan cada uno de dichos niveles:

Cuadro 16: Modelo de Dreyfus de adquisición de competencias

Nivel 1: Novicio	<ul style="list-style-type: none"> • Rígida adherencia a reglas y planes • Percepción situacional reducida • Juicios no discrepantes.
Nivel 2: Avance a principiante	<ul style="list-style-type: none"> • Guías para la acción basadas sobre atributos o aspectos • Percepciones situacionales aún limitadas • Todos los atributos y aspectos son tratados separadamente, recibiendo la misma importancia.
Nivel 3: Competente	<ul style="list-style-type: none"> • Ahora ve las acciones al menos parcialmente en términos de metas de largo alcance • Planificación consciente y deliberada • Procedimientos estandarizados y rutinizados
Nivel 4: Pericia, habilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Ve las situaciones holísticamente en vez de en términos de aspectos separados • Percibe las desviaciones del patrón normalizado • La toma de decisiones es menos laboriosa • Usa máximas para su actuación, pero máximas que poseen un significado que varía según la situación.
Nivel 5: Experto	<ul style="list-style-type: none"> • Visión intuitiva de la situación basada en una profunda comprensión tácita • Aproximaciones analíticas usadas sólo en situaciones nuevas o cuando un problema ocurre • Visión de lo que puede ser posible.

Fuente: Dreyfus (2004)

Este modelo de adquisición de competencias, que está centrado en indicadores de calidad más que indicadores de ejecución, ofrece buenos resultados en los procesos de formación de profesores, pero no suele ser utilizado en un contexto real debido a que los procesos de transformación requeridos para aplicarlo son difíciles de concretar y esto hace que se continúe con un modelo de racionalidad técnica (Evans, 1993 citado en Moral, 1998). Más tarde Gillies y Howard (2003) describen seis niveles de desempeño basados en el modelo de Dreyfus, a saber: a) no diestro o irrelevante; b) novicio; c) aprendiz; d) competente; e) proficiente y f) experto.

Por lo anterior, lo que importa para hacer efectivo este modelo es implementar un procedimiento que no limite el desarrollo de competencias sólo a la enseñanza efectiva de un grupo de habilidades concreto. Por esto, hay que tener presente que las habilidades requeridas para la facilitación del aprendizaje y que la competencia para la enseñanza no se desarrollan exclusivamente adquiriendo conductas especificadas previamente sino también desarrollando rasgos, cualidades y habilidades personales que promueven una actitud flexible, de innovación permanente.

En adición a lo expresado en el párrafo anterior, hay que tener en cuenta también el desarrollo del conocimiento del contenido y su conocimiento didáctico, además de tener

“conciencia”, por parte del docente, de su propio contexto de trabajo. Dicho desarrollo de la competencia para la enseñanza debe incluir también una comprensión situacional como elemento clave para la buena gestión de la profesión docente.

Como señala Eraut (1994, citado en Moral, 1998), lo habitual tanto en el mundo de los negocios como en el mundo de la enseñanza, es que los problemas que surgen no pueden ser reconocidos objetivamente. No suelen ser problemas tecnológicos que operan sobre una deducción lógica y se resuelven con una breve estrategia; generalmente son problemas de una solución difícil, que presentan una situación no estructurada, donde no están definidas las metas y los factores no están completamente caracterizados para el establecimiento del problema (Moral, 1990). En este tipo de problemas no objetivos, todo depende de la interpretación de la situación que produzca el sujeto que intenta resolver el problema, como también el juicio de situaciones diversas. Dreyfus (1986, citado en Moral, 1998) destaca que para alcanzar una comprensión e interpretación situacional se requiere el ejercicio de cuatro capacidades mentales que se ejecutan de diferente manera en cada uno de los niveles de desarrollo que diferencia:

- 1. Componente de reconocimiento:** consiste en el proceso de discernir entre varios aspectos de la situación. El componente del reconocimiento puede ser un proceso analítico o intuitivo, dependiendo de la cantidad de experiencia de una persona sobre el tipo de situación implicada. La inexperiencia de una persona puede ser la que le lleva a una observación sistemática y consciente para recoger datos e inferir propuestas de acción desde ellos. Si una persona tiene experiencia puede interpretar y procesar la evidencia de forma más intuitiva sobre la base de casos similares de la experiencia pasada.
- 2. Discriminación de componentes para conseguir una meta:** el discernir atributos situacionales y no situacionales es una cosa, pero discriminar si son significativos para el curso de la acción es algo más complejo. El profesor puede ignorar ciertos hechos de una situación porque considera que en ese momento no son significativos para ayudar a un alumno a conseguir la meta planeada. Discriminar los componentes que son relevantes en una situación supone que el sujeto tiene un curso de acción en mente

de forma consciente o inconsciente. Es poco frecuente que los profesores principiantes elijan un curso de acción sobre la base de la reflexión acerca de varios componentes de la situación. Esta característica encaja más con la actuación de los docentes expertos que toman decisiones teniendo en cuenta varios componentes de la situación, pero esto se hace de una forma intuitiva sobre la base de casi una apreciación inconsciente de la situación.

3. **Reconocimiento de la situación total:** la habilidad para sintetizar todos los componentes relevantes de una situación en una comprensión total, puede realizarse de una forma analítica y holística. Cuando la síntesis es derivada desde una reflexión consciente acerca de las relaciones entre los componentes, entonces el reconocimiento de la situación total toma una forma analítica. Sin embargo, para aquellos con una gran experiencia la síntesis de los componentes relevantes de una situación se basa en una apreciación intuitiva de las relaciones entre los componentes sobresalientes. También se llama a esto *síntesis holística*.
4. **Toma de decisiones para decidir una respuesta apropiada:** una cosa es que se reconozcan todos los aspectos significativos de una situación a la luz de un curso de acción elegido y otra el decidir sobre estrategias de acción concretas para implementar un curso de acción. La decisión acerca de la opción por determinadas estrategias puede ser racionalmente derivada desde la consideración de alternativas o simplemente emerger de una implicación obvia de una comprensión intuitiva de la situación.

Por ejemplo, Le Boterf (2000) correlaciona los tipos de conocimientos que requiere un profesional y el tipo de formación por la que puede adquirirlos, a saber:

Cuadro 17: Tipos de conocimiento profesional

TIPO	FUNCIÓN	MODO PRINCIPAL DE ADQUISICIÓN
Conocimientos generales	Saber comprender	Formación inicial y permanente
Conocimientos específicos del entorno profesional	Saber adaptarse y actuar a medida	Formación permanente y experiencia profesional
Conocimientos de procedimiento	Saber cómo hay que proceder	Formación inicial y permanente
Conocimientos operativos o saber hacer	Saber proceder adecuadamente	Experiencia profesional y social
Saber hacer relacional	Saber cooperar, saber comportarse, participar, comprometerse...	Formación inicial y permanente
Saber hacer cognitivo	Saber tratar la información, saber razonar	Experiencia social y profesional
Recursos fisiológicos	Saber administrar su energía	Educación
Recursos emocionales	Saber captar señales débiles, percibir situaciones, ...	Educación

Fuente: Le Boterf (2000: 57)

A partir de lo que se expresa en el cuadro, surge la disyuntiva al pensar que se genera un punto de desencuentro, ya que lo normal es que se privilegia bien la especialización o bien la generalización (Navío, 2005), lo que dificulta encontrar un centro de equilibrio entre ambos “extremos”. Según lo que plantea este autor:

“... el equilibrio estará, a nuestro entender, en el enlace que debe establecerse entre la educación de base y las posteriores acciones formativas (...) Si dicha vinculación no se logra, la formación atenderá sólo al referente social que, bajo los principios de neoliberalismo en el caso de la formación orientada al empleo, se centra sólo en la competitividad y, como ocurre en ocasiones, en las necesidades del empleador” (Navío, 2005: 82).

Otra propuesta interesante es la de Cheetman y Chivers, que explican de qué manera los discentes (futuros profesionales) adquieren y mantienen su competencia. Para comenzar, estos autores destacan la importancia e influencia que tiene el rasgo de ser reflexivo en la adquisición de competencia(s) en los profesionales. Lo anterior parte de los supuestos de Schön (1992), es decir, la reflexión *en* la acción y *sobre* la acción. Aquí la idea es que la reflexión pueda conducir a modificar las prácticas, como también los componentes (ejes) centrales de la competencia que aún no han desarrollado todo su potencial.

Otra característica de este modelo es que los resultados profesionales pueden ser generales, específicos o parciales y éstos demuestran una marcada influencia de los estándares del Enfoque Funcionalista, en donde se considera a la competencia de acuerdo al reconocimiento de la misma en cuanto resultado específico del trabajo. Este tipo de análisis

permite organizar grupos de competencia requeridos para funciones específicas, como también unidades y elementos de competencia para reconocer y evaluar los desempeños efectivos.

Según los autores citados, existe también una competencia personal que abarcaría básicamente el ámbito de la gestión y que tendría un componente caracterizado por las habilidades sociales e interpersonales, como también el control de las emociones. Además, hay competencias que deben poseer todos los profesionales para la realización efectiva de su trabajo. A este tipo se les suele llamar meta-competencias o competencias clave. Reconocer este tipo de competencia en los componentes de una organización tiene el propósito de indagar cómo éstas pueden influir en la adquisición de otras más específicas. Dentro de estas llamadas **clave** se contemplan también cuatro ejes centrales, a saber: lo cognitivo, lo funcional, lo personal y lo ético tal como lo hemos señalado en apartados anteriores.

Por último, en esta breve descripción del modelo que se ha llamado Modelo Comprehensivo, indicamos que el contexto (general) y el entorno (concreto) profesional condicionan la relación de las competencias clave y de los diversos componentes considerados junto a los rasgos de personalidad y la motivación, estos últimos como elementos emocionales. De esta manera, la competencia se representa habitualmente en forma de diagrama circular, ya que está en constante evolución.

Como se ve, la consideración de cómo se adquieren y desarrollan las competencias ha llevado a la secuenciación del proceso, introduciéndose diferentes momentos formativos que reúnen peculiaridades propias. Todas estas peculiaridades deberían estar en torno a cómo aprende el estudiante, es decir, cómo va adquiriendo el conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo de una competencia. Por lo tanto, es importante distinguir aquí cuándo el **aprendizaje es significativo**, lo que implica identificar tanto los conocimientos previos del alumno, las capacidades cognitivas de que dispone para enfrentarse a un nuevo aprendizaje, como también la disposición que se tenga para dicho aprendizaje.

En esta misma línea, Domínguez (2004) observa que para poder articular de forma coherente la formación basada en competencias, es necesario separar el ciclo formativo en

distintas zonas de formación y desarrollo. Estas zonas dan como consecuencia tres dimensiones de formación integral y de la validación de la cualificación de la misma y de las competencias a adquirir para conseguir la configuración de los perfiles profesionales.

- 1. Zona de formación base:** toda competencia debe estar configurada y la formación deberá tener en cuenta como fundamental este aspecto de la formación de base de cualquier participante, a través del eje estructural del perfil de cualquier profesión. Se define como la capacidad de poseer determinados conocimientos básicos y fundamentales de esa profesión y el carácter individual de este aprendizaje, como un aprendizaje estructural de la profesión. Sin esta zona no habrá capacidad para desarrollar la zona de **polivalencia**, debido a que las capacidades para responder a nuevas situaciones están directamente relacionadas con las capacidades y competencias básicas adquiridas previamente (**formación inicial**).
- 2. Zona de formación ocupacional:** toda competencia debe ayudar a la adaptación de cualquier participante en los procesos formativos a una situación laboral y a un puesto de trabajo, ya sea más o menos polivalente o de especialista, en el cual sea capaz de hacer, a través de la aplicación de conocimientos básicos, adquiridos en una situación concreta y formal de aprendizaje y de trabajo en grupo. Sería el nivel de trabajo en un grupo laboral (por ejemplo), en el eje organizacional, de una situación o escenario productivo concreto y se basaría en la capacidad de saber hacer.
- 3. Zona de formación permanente** (la polivalencia para creación y gestión del conocimiento, gestión y cambio): los procesos formativos tienen que tener en cuenta que toda competencia debe facilitar la capacidad de respuesta de los participantes a nuevas situaciones de aprendizajes o laborales y a contextos cambiantes y diferentes. Para ello se deberá tener en cuenta la dimensión dinámica del eje espacio-temporal de los diferentes escenarios laborales: ser capaz de adaptarse de forma creativa y crítica a las nuevas situaciones a través del desarrollo de diferentes capacidades, así saber transferir lo que ha aprendido en unas situaciones concretas a otras distintas, incluso más diversas y complejas. Esto conlleva que la adquisición de una competencia determinada debe estar configurada por capacidades en las que se facilite y

predisponga a colaborar con el desarrollo organizativo dentro de lo que se llama en estos momentos la gestión del conocimiento para afrontar la innovación y el cambio continuo.

Hay que considerar que estas competencias casi siempre están avaladas por certificaciones profesionales que las definen desde una forma general como, por ejemplo, conocer y dominar las bases psicopedagógicas y didácticas que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, o en unidades de competencias más específicas como analizar las diferentes teorías que configuran, en nuestro caso, el campo de la Didáctica de la Lengua y Literatura.

Pero no siempre las competencias están reconocidas, ya que en la actualidad se puede distinguir entre competencia formal, obtenida a través de un título profesional, y la competencia real, que posee aquella persona que consideramos capacitada para resolver un problema.

La competencia formal y la competencia real no siempre van unidas y el debate actual se centra en cómo facilitar la adquisición de la segunda (Domínguez, 2004) o en el caso de que ya se posea, cómo evaluarla de manera que el trabajador, el alumno o el profesional pueda tener una certificación de esas competencias. Aquí radica la importancia de la introducción del concepto de competencia, ya que su estructuración en **unidades** de competencia parece que va a facilitar la evaluación y, por lo tanto, la certificación de la formación que los alumnos y/o trabajadores han adquirido por medio de su experiencia profesional. En este marco se entiende la competencia como un proceso en continuo desarrollo, determinado por la evolución del contexto y sus nuevas demandas, ya sea tanto en el ámbito escolar como laboral.

4.4 Las competencias como base de programas formativos

La influencia del concepto de competencia en la formación no consiste sólo en conceptualizar cómo se pueden adquirir y desarrollar las competencias deseables para el

ejercicio de una profesión, sino que va más allá hasta relacionarse con las propuestas concretas de formación, es decir, con los currículos formativos que se imparten en las instituciones educativas. En este apartado veremos algunos ejemplos destacables de esta influencia en los currículos, bien sea en forma de propuestas, de informes o de tendencias, pese a las dificultades para desarrollar estándares para el desarrollo y la evaluación de las competencias, los problemas de su implantación y la falta de literatura académica sobre el impacto de la educación y la formación basada en competencias (Mulder, Weigel y Collings, 2008; Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008). Creemos pertinente considerar también lo que ya hemos señalado en capítulos anteriores en torno a las críticas más recurrentes que recibe la implantación del enfoque por competencias como organizador de programas formativos y que se resumen en la siguiente cita:

“A falta de nuevos modelos, los diseñadores de programas apelan a Bloom y sus taxonomías, a Gagné y su concepción comportamentalista del aprendizaje, a De Landeshere o D’Hainaut y sus teorías de objetivos, etc. Las reformas no son tales sino un engaño cuyas primeras víctimas serán los alumnos. Queda por construir una teoría basada en una lógica de competencias bajo una perspectiva curricular. Su aplicación a la elaboración de programas de estudio deberá verificarse y validarse. Más allá de las definiciones de algunos conceptos como el de competencia, no se ofrece a los diseñadores de programas ningún plan suficientemente estructurado” (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yayá, 2008: 12).

4.4.1. *Competency-Based-Education*

La primera repercusión clara y concreta que tuvo la aplicación del concepto de competencia en un ámbito formativo específico como es el diseño curricular, se detecta en los Estados Unidos con el desarrollo de lo que se llamó *Competency-Based-Education*. Esta tendencia confluyó con el triunfo del enfoque por objetivos que desde la década de los años cincuenta dominó ampliamente el campo educativo americano. Ambas tendencias comparten unos fundamentos comunes, como es la psicología conductista. En la revisión que hizo Bowden (1997) se señala que, a pesar de que la manera en que se ha planteado y ejecutado el enfoque curricular basado en competencias ha sido tan diferente como diferentes son los países, las intenciones y los principios básicos de *competency-based-education* han permanecido casi inalterables desde los años sesenta. Estos son:

Cuadro 18: Principios básicos de *competency-based-education*

- *A focus on outcomes*
- *Greater workplace relevance*
- *Outcomes as observable competencies*
- *Assesments as judgements of competence*
- *Improved skills recognition*
- *Improved articulation and credit transfer.*

Fuente: Bowden, (1997: 4)

Hay que decir también que el enfoque de la pedagogía por objetivos (como base de *competency-based-education*) mantiene su “herencia ideológica” intacta en nuestros días. Así lo manifiesta Gimeno Sacristán en su texto *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (1997: 22-26), quien explica que la ideología de la eficiencia social sigue presente, sólo que bajo planteamientos desconectados de sus orígenes, con un lenguaje y otros apoyos científicos más actualizados. Según este mismo autor, es preciso ver cómo se inicia el paradigma de la pedagogía por objetivos porque de esta manera es más fácil comprender su posterior auge y su debilidad frente a la crítica científica y desde un punto de vista social. Sin entrar en mayores detalles, ya que nos desviaríamos de nuestro propósito, conviene recoger el resumen que el autor citado hace de las ideas implícitas y manifiestas de dicha pedagogía y que se relacionan con *competency-based-education*, sobre todo porque siguen operando en la actualidad:

- a) Los objetivos tienen su fuente básica en la sociedad, su discusión no es misión del pedagogo y/o del profesor.
- b) Los objetivos surgen dentro de una concepción reproductora de la educación, de lo establecido en la sociedad presente. Se centran en reproducir lo que es y no en producir lo que debería ser.
- c) Dada su procedencia, en un marco “eficientista” y reproductor, es lógico que se reclame el que tengan que ser concretos y observables. Ante todo son actividades.

- d) Se pone el énfasis en el mundo real, exterior, en lo observable y no en los procesos subjetivos del que reproduce la destreza. Cuenta la destreza conseguida no el proceso que sigue el que la adquiere. El énfasis está en el producto y en la actividad que lo puede conseguir más segura y rápidamente.
- e) Los objetivos, pues, se pueden precisar, formular, observar su logro. Se pone el acento en lo mensurable.
- f) Aparece la idea de que un objetivo complejo es la suma de objetivos más específicos, así como que una destreza compleja es el conglomerado de unas más elementales. La **secuencialización** de microobjetivos para el logro de macroobjetivos estaba ya, pues, en el aire. Necesitaba una teoría psicológica que la apoyara más científicamente, algo que prestará el conductismo.
- g) El culto a la eficiencia supone un énfasis en la concreción despreciando el significado de lo ambiguo.
- h) La teoría y los teóricos de la enseñanza tienen que servir a la consecución eficiente de los objetivos; su misión es hacer, no teorizar ni decidir.
- i) La eficiencia, rentabilidad, se mide en términos cuantitativos. La calidad es ajena a criterios de valor ya que no cuentan criterios que no sean objetivos.

No hay que olvidar, además, que el enfoque por objetivos intenta emular el proceso de producción industrial, otro punto de confluencia importante con *competency-based-education* (Bourke, 1989). Sin embargo, como señala Gimeno Sacristán, la educación no es totalmente equiparable a este proceso, pese a que se compare permanentemente (bajo esta perspectiva) a la escuela con una factoría y al alumno con una materia prima sin modelar que debería dar como resultado educativo un adulto con características especificadas por la sociedad (en el rol de cliente) que dice lo que espera de la escuela.

A pesar de las críticas que provocó este enfoque (Asís, 2007: 64), en especial venidas desde la Educación Superior, se siguió apoyándolo a través del *National Consortium of*

Competency Based Education Centres, que desarrolló un conjunto de criterios para describir y evaluar los programas basados en competencias. A continuación damos cuenta, a modo de ejemplo, de algunos de estos criterios:

- a) Las competencias se basan en el análisis de los roles profesionales.
- b) Los enunciados de competencias describen los resultados esperados del desempeño de funciones profesionalmente relacionadas, o aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran esenciales para la ejecución de dichas funciones.
- c) Los enunciados de competencia facilitan la evaluación referenciada en criterios.
- d) Las competencias son consideradas como predictores tentativos de la eficacia profesional y están sujetas a procedimientos de validación permanentes.
- e) El programa de instrucción se deriva y está asociado a competencias especificadas.
- f) La instrucción se organiza y desarrolla de forma tal que se acomode al estilo del aprendiz y el grado de progreso de este se pone en conocimiento del interesado a lo largo de su programa.
- g) Las medidas y los estándares de competencia se especifican y se hacen públicos antes de la instrucción.

4.4.2. Informe *Scans*

Otra repercusión inmediata en la formación que merece ser destacada, la encontramos también en los Estados Unidos. La preocupación por los retos que plantean a la formación las nuevas demandas que el mercado laboral hace sobre las personas, derivó en el informe *SCANS* (Informe *Scans*, 1992). Este informe fue elaborado por la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)*, que es una asociación entre el Departamento de Educación, el de Trabajo y la Oficina de Gestión de Personal. Se basó en entrevistas y discusiones con un amplio grupo de informantes clave procedentes del mundo empresarial,

sindical, de la educación, de la academia y en el recurso a especialistas en la temática. Se les pidió que identificaran las principales áreas de habilidades necesarias para obtener un empleo. Definieron así cinco competencias presentes en los trabajadores eficaces, y un fundamento (*foundation*) que consta de tres componentes formados por habilidades y cualidades personales que se necesitan para ser un buen trabajador. Las primeras (competencias) pueden ser utilizadas productivamente por los trabajadores eficaces; el segundo especifica lo que serían requisitos -fundamentos- para las competencias. Esta es la aportación de *Scans*:

COMPETENCIAS:

Gestión de recursos: Tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.

Relaciones interpersonales: Trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.

Gestión de información: Buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar ordenadores.

Comprensión sistémica: Comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeños, mejorar o diseñar sistemas.

Dominio tecnológico: Seleccionar tecnologías, aplicarlas en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

FUNDAMENTO (*FOUNDATION*):

Habilidades básicas: Leer, escribir, conocimiento en matemáticas, uso del discurso y comprensión lectora.

Habilidades de razonamiento: Pensar creativamente, toma de decisiones, resolución de problemas, saber aprender a aprender y a razonar.

Características personales: Responsabilidad personal, autoestima, autocontrol e integridad

La pretensión del informe es que estas competencias y habilidades sirvan para orientar la tarea educativa de las familias, las exigencias del mercado laboral y los currículos y prácticas escolares.

4.4.3 Programa PISA y DeSeCo

El Programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) fue fundado en 1997 por los países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) con el objetivo de monitorear el alcance que consiguen los estudiantes, al terminar su enseñanza obligatoria, en lo referente al conocimiento y habilidades esenciales que adquieren en este periodo de tiempo y que les proporcionaría las herramientas necesarias para insertarse y participar de forma integrada en la sociedad dentro de un marco internacional común. Según Schleicher:

“El propósito de PISA va mucho más allá de la simple supervisión del estado actual de los aprendizajes por parte de los alumnos en los sistemas educativos nacionales. La información proporcionada por PISA debía permitir a los responsables políticos observar qué factores están asociados al éxito educativo y no limitarse a establecer comparaciones entre resultados aisladamente” (Schleicher, 2006: 23).

Este mismo autor señala que los gobiernos estructuraron los resultados que deseaban obtener de PISA desde una perspectiva política en cuatro campos temáticos:

1. La calidad de los resultados de los aprendizajes.
2. La igualdad en los resultados de aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas.
3. La eficacia y eficiencia en los procesos educativos.
4. El impacto de los resultados de aprendizaje en el bienestar social y económico.

La finalidad de este proyecto es producir indicadores de rendimiento del alumnado que sean relevantes para extraer lecciones de política educativa y que permitan la comparación entre los sistemas educativos de los distintos países a lo largo de periodos de tiempo previamente establecidos. Sus métodos de diseño y reporte de resultados son determinados por las necesidades específicas que cada gobierno traza en sus políticas educativas.

En dicho contexto se desarrolló el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*), que estableció las **competencias clave** (*key competencies*). Coincidente estructuralmente con otras definiciones de competencia que ya hemos visto, las competencias clave se insertan y adecuan a las circunstancias de un contexto cambiante, que promueve un desarrollo sustentable permanente, con demandas sociales e individuales diversificadas, en el cual la cohesión social depende críticamente de las competencias que la población pueda adquirir y desarrollar. Se entiende además que tales competencias clave tienen una cobertura que incluye conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores.

La adquisición de estas competencias sería un proceso que dura toda la vida y no se limita sólo al centro educativo a través de la educación formal, sino también por medio de la interacción con nuestros pares, colegas y otras comunidades de mayor amplitud y cobertura. Lo anterior se fundamenta en que no se puede esperar que un alumno adolescente haya aprendido ya todo lo que va a necesitar saber en su vida adulta, pero debería tener una sólida base de conocimientos en áreas como la lectura, las matemáticas y las ciencias. Para poder seguir avanzando y aprendiendo en estas áreas antes señaladas y poder aplicarlas en el mundo real, es imperativo que comprenda también procesos y principios fundamentales y saber cómo utilizarlos (con flexibilidad) en diferentes situaciones y contextos. Este es el motivo por el cual PISA evalúa la capacidad de realizar tareas relacionadas con la vida real, recurriendo a una comprensión amplia de conceptos clave, en lugar delimitar el estudio a la posesión de cierta cantidad de contenidos específicos. Refrendando lo antes expuesto, en la página web del *DeSeCo Project* se señala lo siguiente:

“A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual’s knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating” (2006: 2).

El *DeSeCo Project* conceptualmente define las competencias clave en tres categorías. La primera sitúa estas competencias como un amplio rango de herramientas que permiten a los individuos interactuar en forma efectiva con su entorno, por ejemplo, herramientas tales como el lenguaje, la tecnología de la información, etc. Se necesita entenderlas lo

suficientemente bien para luego adaptarlas a sus propios propósitos. En una segunda categoría, y en un mundo que crece con un sentido de la independencia cada vez más fuerte, los individuos necesitan conocer formas de “conectar” con los otros de una manera más eficiente, con grupos de personas que cada vez son más heterogéneos. Y la tercera contempla que los individuos necesitan desarrollar competencias que les permitan tomar responsabilidades para gestionar sus propias vidas, situar su existencia para ampliar su ámbito de convivencia en contextos sociales definidos por la diversidad cultural, lo que a la vez les permite actuar de una manera más autónoma. De esta forma propusieron el siguiente marco de competencias:

- a) Categoría 1^a: Utilización interactiva de herramientas:
 - Utilizar el lenguaje, símbolos y textos
 - Utilizar el conocimiento y la información
 - Utilizar la tecnología

- b) Categoría 2^a: Interacción en grupos heterogéneos:
 - Relacionarse bien con otros
 - Cooperar, trabajar en equipo
 - Gestionar y solucionar conflictos

- c) Categoría 3^a: Actuación autónoma:
 - Actuar teniendo en cuenta el contexto general
 - Preparar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales
 - Defender y afirmar derechos, intereses, limitaciones y necesidades

Por último, las **competencias clave** están definidas por metas (*goals*) individuales y colectivas, que se refieren al éxito para el individuo y para la sociedad en su conjunto:

Cuadro 19: Metas para competencias clave

<p>Éxito para el individuo, incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo remunerado. • Seguridad y seguro de salud. • Participación política. • Redes sociales. 	<p>Éxito para la sociedad, incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Productividad económica. • Procesos democráticos. • Cohesión social, equidad y derechos humanos. • Sostenibilidad ecológica.
<p style="text-align: center;">Se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias individuales. • Competencias institucionales. • Aplicación de competencias individuales para contribuir al logro de metas (<i>goals</i>) colectivas. 	

En el centro de la propuesta de DeSeCo está la habilidad de las personas para pensar por ellas mismas como expresión de la madurez intelectual y moral, y tomar la responsabilidad sobre su aprendizaje y acción. En este sentido se resalta la importancia del pensamiento reflexivo y de la acción, lo que implica la utilización de habilidades metacognitivas, creativas y la adopción de una postura crítica. Este marco pretende ser una referencia para la enseñanza dentro de las instituciones escolares y para el aprendizaje a lo largo de la vida, así como para la evaluación.

4.4.4 Unión Europea

La más reciente muestra de la atención a las competencias dentro del campo de la formación, y que tendrá repercusiones inmediatas en los currículos formativos en las instituciones educativas, la encontramos en las directrices que están emanando desde la Unión Europea, y que ahora resumimos.

Dentro del programa “Educación y Formación 2010”, la Unión Europea ha impulsado el establecimiento de un marco de competencias clave que se estiman necesarias en una sociedad del conocimiento y que todos los ciudadanos deben alcanzar en el período de la educación inicial para su desarrollo personal, para lograr la cohesión social y la empleabilidad, teniendo en cuenta que deben lograr el nivel que les permita seguir desarrollándolas a lo largo de la vida. Esta propuesta de competencias, presentada en 2005, tendrá una incidencia inmediata en los currículos escolares de los países de la Unión, por lo

que repercutirá igualmente en la formación del profesorado. Se propone un marco de competencias clave, entendidas como una combinación de conocimiento, habilidades y actitudes, formado por las siguientes ocho competencias:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencia interpersonal, intercultural y social, y competencia cívica.
7. Actitud emprendedora.
8. Expresión cultural.

En el año 2007, en una Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas, se ha dado a conocer públicamente un nuevo Marco de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances del Proceso de Lisboa (que se esperaba que creara en el año 2010 el área económica más dinámica y/o competitiva del mundo). Esta redefinición de indicadores es el resultado de la evolución natural y de los cambios destinados a mejorar las prioridades de la estrategia Educación y Formación 2010, por lo que se proponen los indicadores y los puntos de referencia estructurados en función de ocho ámbitos políticos clave observados dentro de la estrategia (Comisión, 2007: 4):

1. Mejorar la equidad en la educación y la formación.
2. Fomentar la eficacia de la educación y la formación.
3. Convertir en realidad la formación permanente.
4. Competencias clave para los jóvenes.
5. Modernizar la enseñanza escolar.
6. Modernizar la educación y formación profesionales (proceso de Copenhague).
7. Modernizar la enseñanza superior (proceso de Bolonia).
8. Empleabilidad.

Importante también es destacar la propuesta hecha por esta Comisión en relación al marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y la Formación. Indicadores y puntos de los cuales damos cuenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 20: Indicadores básicos en Educación y Formación

Veinte indicadores básicos para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la Educación y la Formación	
1. Participación en la enseñanza preescolar.	12. Desarrollo profesional de los docentes y los formadores.
2. Educación para necesidades especiales.	13. Estratificación de los sistemas de educación y formación.
3. Abandono escolar prematuro.	14. Titulados de enseñanza superior.
4. Competencias en lectura, matemáticas y ciencias.	15. Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior.
5. Conocimientos lingüísticos.	16. Participación de los adultos en el aprendizaje permanente.
6. Dominio de las TIC.	17. Competencias de los adultos.
7. Competencias cívicas.	18. Nivel de estudios de la población.
8. Capacidad de aprender a aprender.	19. Inversión en educación y formación.
9. Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes.	20. Rentabilidad de la educación y la formación.
10. Gestión escolar.	
11. Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos	

Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas (2007)

Según el texto de la Comisión (2007: 9-10) consultado, los indicadores básicos (1), (3), (4), (15), (16), (18) y (19) ya existen o se han utilizado para controlar el seguimiento de los objetivos de Lisboa en materia de Educación y Formación. Los once que restan se refieren a ámbitos que en la actualidad son objeto de elaboración, por lo que este marco coherente de indicadores sigue en fase de confección. Además, indica el texto referenciado, esta herramienta se completa con los siguientes cinco puntos de referencia europeos para 2010 adoptados por el Consejo, teniendo especial importancia la relación que se establece entre estos objetivos con los que dependen de la estrategia europea para el empleo:

1. Un máximo de 10% de abandono escolar prematuro.
2. Disminución de al menos el 20% de la proporción de alumnos con problemas de lectura.
3. Al menos el 85% de las personas de 22 años debe haber concluido la enseñanza superior.
4. Aumento en al menos el 15% del número de titulados de matemáticas, ciencias y tecnología, con una reducción simultánea del desequilibrio entre hombres y mujeres.

5. Participación del 12,5% de la población adulta en el aprendizaje permanente.

4.4.5 Proyecto *Tuning*

Para plantear un currículo basado en competencias es necesario definir las previamente en un perfil de egreso, esto es, el conjunto de capacidades que los estudiantes deben tener al término de su carrera. Hay que tener en cuenta que las competencias de egreso no son iguales a las competencias profesionales, si bien son predecesoras de estas. De ahí que al término de su carrera el estudiante no cuente con competencias laborales propiamente dichas. Además, la formación universitaria no sólo está ligada a lo laboral sino que, como toda educación formal, incursiona en el campo del deber ser, es decir, se preocupa de la formación integral del individuo, como un ser en desarrollo y un sujeto social. En este sentido, si bien las competencias laborales garantizan un determinado desempeño del profesional, no cubren el espectro completo de la formación del egresado.

En este mismo sentido, es decir, de perfiles de egreso, un importante papel en la formación general tiene el **Proyecto *Tuning*** (2003) (Tuning Educational Structures in Europe), que recogemos debido a la incidencia que está teniendo en la formulación de los currículos de los estudios universitarios en Europa. En él las competencias representan una combinación dinámica de atributos -con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades- que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el Proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso) ya que son relevantes para la preparación de los estudiantes para sus futuros roles en la sociedad (Mulder, Weigel y Collings, 2008). De este modo, para las instituciones de educación superior significa la sintonización en términos de estructuras y programas para la enseñanza propiamente dichas (González, Wagenaar, 2003).

En dicho marco se ha diseñado una metodología para la comprensión del currículo y para hacerlo comparable. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados

de aprendizaje y competencias. Por los resultados del aprendizaje se denomina al conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (módulos).

En el Proyecto *Tuning* el concepto de competencias trata de seguir un enfoque integrador (González, 2004), considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como **conocer** y **comprender** (conocimiento técnico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Se determinaron los dos grandes grupos de competencias que a continuación se nombran:

1. Competencias y destrezas genéricas:

- a) Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental.

b) Competencias interpersonales: son capacidades individuales para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.

c) Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan:

2. Competencias específicas.

a) Primer ciclo: corresponde al Bachillerato.

b) Segundo ciclo: corresponde a Maestrías y Salidas Profesionales.

En conclusión, se puede afirmar que la identificación de competencias, que tiene como punto de referencia el campo laboral, permite determinar o fijar ciertas tareas y funciones que implica el desempeño profesional. Por lo anterior, se puede determinar también cuáles son los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para lograr que tal desempeño cumpla con los criterios de eficiencia para los que fueron ideados.

Como hemos visto en la revisión hecha en este apartado, el análisis de las necesidades laborales incidió pronto en el ámbito formativo y, más por interés económico que educativo, se comenzó a adecuar la educación y capacitación vocacionales a las necesidades del sector productivo. Desde entonces la educación basada en competencias ha causado controversias entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, pero también ha generado consenso en cuanto a que es un buen punto de partida para mejorar el desempeño laboral en un determinado país. Se requiere un sistema que reconozca la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que sólo considere los conocimientos adquiridos.

Las tareas y los deberes mediante los cuales se realiza un empleo y desempeña un oficio constituyen una buena muestra de que es posible distinguir, seleccionar estas habilidades, conocimientos y actitudes que la formación debiera proporcionar al individuo.

Por lo anterior, el concepto de competencia laboral no está fuera del alcance de la estructura empresarial y de educación para el trabajo. En forma creciente se muestran nuevas configuraciones en la forma de producir o generar los servicios y cada vez más en el perfil de los trabajadores se exigen nuevas características que están transformando radicalmente la forma de concebir la formación para el trabajo en su estructura institucional (Vargas, 2004). Motivos y circunstancias vinculados con los cambios originados en la estructura del empleo, el rápido avance tecnológico, la modernización de los procesos productivos, el uso de las nuevas tecnologías en educación, la globalización, la educación intercultural, la economía y, obviamente, la educación, han convertido la formación basada en competencias en el soporte de los cambios y transformaciones antes señalados.

Bajo esta perspectiva, la internacionalización del modelo y las posibilidades que él ofrece al flujo de estudiantes y profesionales de un país a otro y la validación de títulos y grados según criterios internacionalmente reconocidos y concordados, explican la importancia que se le asigna actualmente como una de las claves del mejoramiento de la calidad de la enseñanza superior (Castro, 2004).

González (2004) precisa que por lo general al definir las competencias de egreso en la educación superior se tiende a priorizar las competencias laborales centradas en el eje de educación para la producción. Normalmente para definir dichas competencias de egreso se parte de las competencias profesionales que se establecen sobre la base de un análisis ocupacional. Así, los componentes de una competencia de egreso son: i) la capacidad de actuar adecuadamente; ii) tener conocimientos pertinentes a la actividad a desarrollar, y iii) coherencia con los principios éticos que sustenta quien la ejerce.

Asimismo, para la especificación de las competencias universitarias de egreso pueden considerarse las competencias propias de cada profesión e integrarlas con los conocimientos y demás competencias (cognitivas, comunicativas, socioafectivas). Desde una visión muy universal, pueden tenerse en cuenta los cuatro pilares de la educación recomendados por la Unesco (Delors, 1996: 95-108), considerando que estos cuatro pilares son sólo referentes y no competencias propiamente dichas:

- a) **Aprender a conocer:** concertar entre una cultura general bastante amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- b) **Aprender a hacer:** adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones previstas e imprevistas y trabajar en equipo.
- c) **Aprender a vivir juntos:** realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- d) **Aprender a ser:** actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, etc.

4.4.6 Proyecto *Tuning* para América Latina y la experiencia chilena

Considerando lo expuesto en el punto anterior acerca del Proyecto *Tuning*, encontramos que ha habido un esfuerzo de características similares en un contexto distinto como es el latinoamericano, en donde se ha trabajado entre los años 2004 a 2007 en un total de 19 países de Centro y Sudamérica. En esto destaca el trabajo de Beneitone (AA. VV., 2007c) quien se adhiere a los ya mencionados anteriormente González y Wagenaar (2003).

El proyecto se canalizó a través de un Comité de gestión que abarcó doce grupos de trabajo en áreas tales como Administración, Educación, Medicina, Historia, etc. En este

sentido la propuesta de *Tuning* Latinoamérica (AA. VV., 2007c) se basó en propósitos tales como:

- Definir las competencias y los resultados de los aprendizajes.
- Identificar las competencias genéricas y su relevancia para un mundo cambiante.
- Consensuar las competencias específicas y su valor identitario en cada área temática.
- Consultar a distintos agentes sociales (importancia, realización, etc.).
- Analizar los resultados de la consulta y redefinir las distintas titulaciones.
- Diseñar los perfiles profesionales y consensuarlos en relación a las competencias más relevantes para cada uno de ellos conjugando lo común para el reconocimiento académico y lo diverso (las especificidades).
- Medir el volumen del trabajo del estudiante necesario para alcanzar los niveles de competencia (créditos).
- Desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias.
- Articular los procesos de evaluación requeridos.
- Incorporar las competencias a los lenguajes de calidad de los programas.

Según Pablo Beneitone (AA. VV., 2007c) este proyecto ha llegado en el año 2007 hasta el punto del diseño de los perfiles profesionales y del consenso en relación a las competencias más relevantes para cada uno (de acuerdo al listado anterior). Esto implica que han propuesto un listado de 27 competencias genéricas en 5 áreas diferentes (en Europa son 30 y en 7 distintas áreas).

En el cuadro siguiente se da cuenta de las seis competencias más importantes y de las seis menos importantes que han sido señaladas de un total de 27 competencias genéricas consultadas en 18 países latinoamericanos:

Cuadro 21: Competencias genéricas más y menos valoradas

MÁS IMPORTANTE	MENOS IMPORTANTE
• Compromiso ético.	• Habilidades interpersonales.
• Capacidad para aprender y actualizarse.	• Capacidad de actuar en nuevas situaciones.
• Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	• Habilidad para el uso de tecnologías de información y comunicación.
• Capacidad de aplicación de conocimientos en la práctica.	• Valorar y respetar la diversidad y la multiculturalidad.
• Conocimiento sobre área de estudio y profesión.	• Capacidad de trabajo en equipo.
• Capacidad de comunicación oral y escrita.	• Capacidad de conocimiento de segundo idioma.

Fuente: Adaptación de AA. VV. (2007c)

A partir de esta valoración en donde nos percatamos de las prioridades que demuestra el colectivo encuestado, del análisis que hizo el Comité de gestión del Proyecto de las competencias genéricas se desprende una serie de dimensiones emergentes (AA. VV., 2007c). Primero, que la importancia dada a una competencia en particular no puede ser independiente de la importancia dada a otras competencias; segundo, que la relación existente entre las competencias puede ser vista como la expresión de una dimensión común que las agrupa; tercero, que el objetivo final será definir *clusters* (o grupos) de variables que pueden referirse a un factor común y, por último, que algunos análisis preliminares hechos con los datos recogidos en Europa daban como resultados la existencia de factores comunes. Los resultados obtenidos en América Latina corroboran esto. También, según Beneitone (AA. VV., 2007c) a estas cuatro dimensiones se les ha adjudicado un nombre para su identificación y sus respectivas competencias genéricas, dando como resultados las siguientes agrupaciones:

a) Dimensión 1: Proceso de aprendizaje.

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aprender y actualizarse.
- Conocimientos sobre al área de estudio y la profesión.
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de investigación.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

b) Dimensión 2: Valores sociales.

- Compromiso con su medio socio-cultural.
- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- Compromiso ético.

c) Dimensión 3: Habilidades interpersonales.

- Capacidad para tomar decisiones.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones.

d) Dimensión 4: Contexto internacional.

- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- Habilidad en el uso de las tecnologías de la información.

Concluyendo esta descripción, hay que mencionar que pese a que ya se han identificado las competencias genéricas (27) para las titulaciones universitarias en América Latina y las competencias específicas de las 12 áreas temáticas, aún falta por concretar varias situaciones y propósitos del Proyecto que Beneitone señala como **tareas pendientes** (AA. VV., 2007c). Estas tareas apuntan a **medir** el volumen de trabajo del estudiante necesario para alcanzar las competencias; a **desarrollar** los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias; a **articular** los procesos de evaluación requeridos e **incorporar** las competencias en los lenguajes de calidad de los programas.

También hay autores como Peluffo y Knust (2009) quienes, a propósito de lo expuesto en los párrafos anteriores, han planteado una pregunta elemental: ¿en qué medida el modelo por

competencias puede resolver los problemas actuales de la Educación Superior en América Latina? Los autores resumen las distintas clases de desafíos y el nivel de potencialidad que puede en la actualidad alcanzar el modelo como referente para los planes de mejora curricular y de gestión universitaria. Esto se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 22: Desafíos y potencialidades del modelo por competencias

DESAFÍO	POTENCIALIDAD DEL MODELO POR COMPETENCIAS	COMENTARIO
Bajar la tasa de deserción y reprobación	Alta potencialidad	El modelo por competencias permite una mayor vinculación con el medio exterior y así aumenta la motivación del estudiante de continuar con su estudio. Además al estar centrado en el aprendizaje nos permite fijar las líneas de base de las cuales se parte y desarrollar itinerarios donde se toman en cuenta las brechas de manera más efectiva. Junto con ello, el sistema de evaluación y reconocimiento aprendizajes adquiridos permite contribuir a bajar las tasas altas de reprobación de asignatura/materias.
Mejorar la vinculación con el sector público y sector privado	Alta potencialidad	El modelo por competencias facilita un involucramiento de la sociedad sobre el perfil de egreso deseable, alcanzando un nivel de pertinencia y empleabilidad pertinente. Se transforma en un mecanismo de integración entre la universidad y los diferentes actores sociales a fin de que utilicen el conocimiento científico y tecnológico en sus procesos de desarrollo y mejoramiento continuo de la calidad de vida y la productividad de los sistemas sociales, económicos y políticos.
Aumentar la eficiencia, eficacia y la efectividad de la formación universitaria	Potencialidad	A través de la formulación del perfil de egreso en conjunto con la sociedad es más fácil para la universidad elegir los temas prioritarios de sus trayectorias de aprendizaje. Además permite validar y actualizar de manera permanente los contenidos curriculares dados la dinámica en la producción de nuevo conocimiento.
Mejorar la empleabilidad de los egresados	Alta potencialidad	El modelo por competencias aborda directamente los aspectos de empleabilidad a partir del seguimiento a egresados, las consultas a expertos y a empleadores, así como otros informantes claves del medio. Se aumenta la dinámica de la actualización de los perfiles de egreso más que en el pasado, permitiendo que la sociedad se involucre en la construcción y definición del mismo. A ello se debe agregar que los perfiles contemplan la demanda del contexto como capital humano avanzado y con una formación continua.
Mejorar la vinculación de la educación universitaria con la educación (técnica) media	Medianamente potencial en las condiciones actuales	El modelo está pensado para diseñar la formación permanente de las personales y por lo tanto, es posible construir pasarelas entre los diferentes ciclos de formación. Cuando la educación media está diseñada con el enfoque por competencia es posible formular las líneas de base a partir de competencias básicas de ingreso articuladas con los perfiles de egreso de la educación media.
Internacionalizar la oferta académica	Alta potencialidad	El modelo no prevé este punto, sin embargo el aporte del Acuerdo de Bologna sobre créditos transferibles basados en el aprendizaje por competencias ha permitido construir una alternativa de internacionalización y armonización de diferentes <i>curricula</i> como lo fue el proyecto <i>Tuning</i> . Facilita la movilidad estudiantil de los estudiantes latinoamericanos y el reconocimiento de los títulos, así como el diseño de programas de doble titulación.
Aumentar la flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras	Medianamente potencial dada las condiciones y recursos con que cuenta el sistema en general	Es un modelo orientado al desarrollo al dinamizar la adaptación de la oferta educativa respecto de la demanda y de lo que la sociedad precisa, así como de la generación del conocimiento estratégico que el sistema universitario debe producir.
Aumentar la calidad, equidad y relevancia de la oferta académica	Alta potencialidad	En ciertos países de la región se han venido implementando sistemas públicos de control de calidad de la educación superior, especialmente a través de procesos de acreditación institucional y de la oferta educativa. Ello demanda implementar modelos de calidad al interior de la IES, por lo cual el modelo de competencias responde a esta necesidad, ya que en sí mismo posee estándares de calidad en su diseño y en las herramientas que involucra su implementación.

Fuente: Peluffo y Knust (2009: 8)

Creemos pertinente destacar el hecho de que hoy en día los programas formativos basados en competencias no reemplazan (ni han sido elaborados con la intención de hacerlo) a los tradicionales programas formativos basados en el conocimiento sino que, más bien, ambos enfoques coexisten. Así, la formación basada en competencias articula sus aprendizajes en acciones formativas que privilegian el **saber hacer y saber ser** y el desarrollo de **competencias profesionales**, y en cambio el enfoque tradicional del conocimiento lo hace a través del **saber**.

Aparte de la experiencia del Proyecto *Tuning* para Latinoamérica, los autores Zúñiga, Poblete y Vega (2009: 33-36) y Abarca y otros (2009: 175), para el caso de Chile, han destacado las ventajas y desventajas que se han podido diagnosticar en el desarrollo e implementación de un currículum por competencias que asegure la calidad de la educación. Los autores citados destacan como ventajas, por ejemplo, que:

- Existe una valorización, a nivel del mundo laboral, de las personas y su experiencia.
- Permite la vinculación entre teoría y práctica, mundo disciplinario y mundo laboral.
- Permite flexibilizar los diseños curriculares centrados en asignaturas, bajo el concepto de Currículo Centrado en Disciplinas, avanzando en propuestas modulares relativas a necesidades formativas derivadas de la práctica. Esta flexibilización, además, dice relación con la duración de los módulos propuestos, a contrario modo de la propuesta curricular asignaturista en la cual todas las asignaturas deben durar lo mismo.
- Genera una necesaria convergencia del quehacer docente con las unidades académicas, colaborando en la construcción de un sentido de comunidad académica con un proyecto pedagógico común.
- Produce innovación en los sistemas de evaluación de aprendizaje, ampliando el espectro de instrumentos utilizados actualmente.

Por otro lado, hacíamos mención a las desventajas que la experiencia chilena ha presentado en la implementación de programas de formación basados en el desarrollo de competencias. Dichas dificultades se reconocen como:

- Requerimientos de cambios importantes para los académicos con mucha capacitación y maduración.
- Reorganización conceptual del sistema educativo, que requiere de recursos que no siempre están disponibles.
- Necesidad de más recursos económicos para los procesos que involucran el saber hacer (laboratorios, elaboración de productos, salidas a terreno).
- Falta de comprensión de parte de los estudiantes recién ingresados respecto a que este currículo implica un mayor compromiso de ellos con su proceso de aprendizaje, una mayor búsqueda de información y de preparación de informes.
- Traspaso “administrativo” del modelo anterior al nuevo.
- Implementación del plan de seguimiento.
- Tiempos de aplicación –cargas horarias- tropiezos administrativos, desconocimiento total del proyecto a ejecutar.
- Preocupación de cómo el docente formador de este futuro profesional, acoge la formación por competencias, en el sentido de que está claro que se le debe acompañar en esta nueva docencia.
- Habilitación metodológica y evaluativa para todos los docentes implicados en la transformación; implementar suficientes tecnologías de apoyo al aprendizaje para la adquisición de competencias en todas las áreas involucradas; gestionar integralmente la calidad, evaluar permanentemente y sistemáticamente en una lógica de evaluación continua.
- Tensiones generadas por aspectos de índole administrativa y también académica (cambio de paradigma).

El entusiasmo que ha generado el enfoque por competencias en la confección de programas formativos subraya las diferencias en relación al enfoque tradicional. De estas características que diferencian a ambos enfoques se da cuenta en forma resumida en el cuadro siguiente:

Cuadro 23: Características de formación basada en conocimiento y en competencias

FORMACIÓN BASADA EN CONOCIMIENTO	FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de conocimientos (definidos por expertos en formación). • Tipo de resultados formativos: saber. • Tipo de contenidos preferente en los programas formativos: los relacionados con el saber (información de hechos y datos, teorías, conceptos, principios, leyes, etc.). • Tipo de contenidos formativos de soporte: los relacionados con el saber hacer y el saber estar/ser (actitudes, valores y/o normas). • Interés por procesos y los resultados formativos. • Evaluación referenciada por normas. • Escenarios y procedimientos de evaluación típicos de los centros formativos. • Estructura o formato de los programas formativos: asignaturas o materias. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de los conocimientos de las ciencias o disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo: la adquisición de competencias (definidas por expertos ocupacionales). • Tipo de resultados formativos: saber hacer. • Tipo de contenidos preferente en los programas formativos: Los relacionados con el saber hacer (acciones y procedimientos, no sólo motrices o físicos, sino también cognitivos). • Tipo de contenidos formativos de soporte: los relacionados con el saber y el saber ser/estar. • Interés por evaluar los resultados formativos. • Evaluación referenciada por criterios (evaluación cualitativa). • Escenarios y procedimientos de evaluación que simulen y/o se aproximen a escenarios reales. • Estructura o formato de los programas formativos: módulos formativos. • Actualización de los programas formativos: en función de la evolución de las competencias profesionales.

Fuente: Asís (2007: 73)

Sin embargo, como indican Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), en ocasiones el contenido de numerosos programas de estudios con competencias definidas en forma de objetivos, no se corresponde con la definición del concepto de competencia propuesto en los textos de orientación de esos mismos programas y se percibe así un desfase entre la competencia que definen y la que establecen los programas

4.5 La evaluación de competencias

De acuerdo con la lógica interna expresada en este trabajo, ahora queremos dar a conocer la problemática que se encuentra cuando se intenta resolver la forma de cómo evaluar las competencias, sobre todo las profesionales, tanto en el ámbito originario (el laboral) como en el de formación. La idea es revisar los criterios básicos que se han utilizado para ejecutar el proceso evaluativo de las competencias.

Recordamos que nuestro objetivo no es el de proponer nuevos sistemas ni modelos nuevos de evaluación de competencias profesionales, pero queremos destacar lo interesante que es este campo como objeto de estudio para desarrollar futuras investigaciones, ya que la literatura relacionada con la evaluación de competencias en el ámbito educativo es aún bastante escasa en cuanto al establecimiento de modelos de evaluación propiamente dichos.

En este apartado, pues, aparecerán elementos que se han destacado en puntos anteriores en cuanto a las competencias profesionales se refiere. En primer lugar nos referiremos al concepto de evaluación, certificación y norma y detallaremos los componentes de una norma. Esta primera aportación se referirá fundamentalmente al campo laboral, para finalizar con una mirada a la evaluación y formación basada en competencias.

Conviene tener en cuenta, para empezar, lo que C. Coll advierte en cuanto a la dificultad de la evaluación de las competencias en el terreno educativo:

“Como sucede también en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias. Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, útil para comprobar el nivel de logro alcanzado por los alumnos y alumnas” (Coll, 2007: 38).

4.5.1 Concepto de evaluación

Se entiende por evaluación “Un proceso sistemático de recogida de información que implica un juicio de valor y que se orienta a la toma de decisiones” (Tejada, 1997: 246). De esta definición sintética se pueden extraer y destacar una serie de características de la evaluación (Navío, 2001 y 2005):

- La evaluación como **proceso** que supone la planificación para la recogida de la información que debe disponerse.
- La evaluación como **juicio** por medio del cual se juzga el valor de un objeto o proceso educativo.
- La evaluación como **valoración** de la información recogida.
- La evaluación como **congruencia** ya que determina el grado de logro de un estudiante en relación con un objetivo previamente establecido.

- La evaluación como **medición**, ya que asigna numerales para expresar, en términos cuantitativos, el grado en que un estudiante posee determinadas características.
- La evaluación como base de la **toma de decisiones** futuras para la mejora del objeto de la evaluación y también del proceso evaluativo.

En cuanto a la **finalidad** que tiene la evaluación de las competencias profesionales, Tejada (1997, citado en Navío, 2001: 88) indica que al menos habría tres tipos de finalidades distintas cuando el propósito es evaluar las competencias profesionales. Estas serían:

1. **La finalidad diagnóstica:** aporta información sobre el nivel de entrada, es decir, el grado de competencia del que dispone el profesional.
2. **La finalidad formativa:** se justifica porque debe considerarse la competencia como un proceso y no como un estado que se evalúa periódicamente en momentos predeterminados.
3. **La finalidad sumativa:** quizás es la más considerada, porque está orientada hacia la certificación, ya que ésta sería un tipo de evaluación sumativa por definición.

Estas finalidades nos muestran que la evaluación de la competencia profesional manifiesta una relación directa entre el momento evaluativo y la finalidad misma de la evaluación. Tejada (1997) y Navío (2005) generan un marco de referencias a partir de las relaciones que se establecen entre los diferentes momentos y las diferentes finalidades, añadiendo un cuarto momento distante temporalmente con la finalidad de proporcionar una valoración con una perspectiva más amplia. Poner atención en los distintos momentos de la evaluación también ayuda a ejecutar mejor el proceso de planificación de la formación.

Cuadro 24: Relaciones entre finalidad y momento evaluativo

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de las personas (capacidades, conocimientos, intereses, experiencias, etc.). • Identificar las características de la acción profesional (tareas, actuaciones, etc.). • Identificar las características del contexto profesional general y específico. • Valorar la adecuación entre las características individuales (de las personas) y sociales (de la acción y del contexto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones formativas en caso de diferencias significativas entre las características individuales y sociales. • Iniciar acciones no formativas (remuneración, promoción, etc.) en caso de diferencias significativas entre lo individual y lo social.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información a las personas sobre la pertinencia de sus competencias en un contexto determinado. • Identificar los puntos críticos en los procesos de desarrollo de las competencias. • Optimizar los procesos de trabajo en función de las competencias requeridas y/o poseídas por las personas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar acciones de formación continua que adapten lo individual a lo social. • Proponer cambios en el contexto para la adecuación entre lo individual y lo social.
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la posesión de determinadas competencias profesionales. • Valorar la pertinencia de las competencias puestas en juego en un determinado contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificación, acreditación y validación de las competencias profesionales. • Aceptación o rechazo de las competencias puestas en juego en un contexto determinado por los profesionales.
Impacto	Diferida	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar la permanencia de las competencias profesionales en un contexto determinado. • Identificar las posibles evoluciones de la competencia profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificar (re-certificar) las competencias profesionales. • Proponer acciones formativas y no formativas para la actualización de las competencias.

Fuente: Tejada (1997) y Navío (2005)

Tanto los rasgos generales que formulamos al comentar la definición de evaluación, como las finalidades y momentos que acabamos de señalar, se entienden de diferente manera según nos situemos en dos modos de llevar a cabo la evaluación que con frecuencia se han entendido como dos modelos opuestos: la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. Ciertamente también se han entendido como diferencias puramente metodológicas que incluso podrían ser utilizadas de forma complementaria (Pavié, 2011).

Si se entienden estas diferencias como modelos de evaluación radicalmente opuestos, se pueden sintetizar sus contrastes atendiendo no sólo a los métodos sino a las concepciones

epistemológicas, finalidades y roles que se juegan en ambos modelos. Según Tejada (1997) y Navío (2005):

Cuadro 25: Comparación entre evaluación cuantitativa y cualitativa

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
1. Naturaleza de la realidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Estable y fija • Unidad en la naturaleza, mecánica 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica, cambiante • Rechazan la unidad de la naturaleza
2. Relación objeto-sujeto	
<ul style="list-style-type: none"> • El individuo como sujeto pasivo de la realidad • Interesado por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables 	<ul style="list-style-type: none"> • El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso • Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas
3. Finalidad de la evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación se refiere al éxito o al fracaso del logro de los objetivos • Énfasis en los productos 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados • Énfasis en los procesos
4. Contexto	
<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación es ajena al contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto
5. Papel del evaluador	
<ul style="list-style-type: none"> • El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica 	<ul style="list-style-type: none"> • El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva con relación a los datos le permitirá comprender y elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad
6. Metodología	
<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc. • La estrategia es particularista 	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc. • La estrategia es holística
7. Diseño	
<ul style="list-style-type: none"> • Diseños y planes rígidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños flexibles que se configuran con los datos
8. Instrumentos	
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos básicos; tests estandarizados, pruebas objetivas, observación sistemática 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos múltiples: entrevistas, cuestionarios, etnografías, informes, etc.

Fuente: Tejada (1997) y Navío (2005)

Esta división se corresponde con las dos concepciones tradicionales sobre la evaluación de las competencias que señala González (2004). La primera está basada en un concepto de medición con una perspectiva tecnológica y positivista, mientras que la segunda se plantea desde una posición educativa más crítica y reflexiva.

El mismo autor afirma que conforme a los estándares de calidad y pertinencia de la educación superior actualmente en uso, se espera que los egresados de las carreras universitarias desarrollen ciertas capacidades y atributos personales, preestablecidas en un perfil de egreso. El logro de esas capacidades y atributos permite por una parte validar el

diseño curricular correspondiente, así como su aplicación efectiva y, por otra, debería preparar a los futuros profesionales para insertarse convenientemente en el contexto laboral.

Le Boterf (2000: 408) propone cuatro juicios de evaluación de las competencias:

1. **El juicio de la eficacia:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha permitido alcanzar los resultados que se daban por descontados.
2. **El juicio de conformidad:** infiere que la actividad ha sido realizada con competencia porque ha correspondido a ciertos criterios de puesta en práctica.
3. **El juicio de la belleza:** se llama así porque se refiere a las reglas del arte. Con toda seguridad es el más difícil de manifestar y el más discutible. No se refiere a un estándar, sino que aprecia la creatividad, la originalidad, la singularidad de la actividad o de la práctica profesional realizada.
4. **El juicio de la singularidad:** reconoce la forma particular de actuar de cada individuo.

Así, el procedimiento de validación y evaluación de las competencias puede recurrir a uno o varios de estos juicios. Es importante destacar aquí que estos criterios pueden intervenir en la caracterización y reconocimiento de que una actividad profesional ha sido ejecutada con competencia. Estos criterios intervienen en la descripción de la competencia requerida y en el proceso de evaluación de la competencia profesional. Le Boterf señala, por lo tanto, que no constituyen el único tipo de criterio que permite reconocer que existe la construcción de una competencia pertinente.

Los aspectos mencionados previamente implican que las citadas capacidades y atributos deben ser identificados atendiendo al medio laboral, lo que garantizaría su pertinencia profesional, y deben ser cultivables y evaluables dentro del proceso educativo. Ello supone la existencia de un currículo operativo con su definición de perfil de egreso correspondiente. Esto nos lleva a la consideración de los conceptos de certificación y de norma de competencia.

4.5.2 Certificación y norma de competencia

Partiendo desde el ámbito laboral, autores como Navío (2001) y Vargas (2004) consideran que todavía coexisten dos tipos de **certificación**: la primera, a la que llaman tradicional, se basa en la entrega de un título o diploma pertinente a la disciplina en el que discente se ha formado; y la segunda se basa en referenciales o **normas** de competencia como componente base sobre el que construye este sistema de evaluación. La primera se rige por la lógica del diploma, y la segunda se rige por la norma. Las propuestas de ambos autores se resumen en el cuadro siguiente:

Cuadro 26: Comparación de tipos de certificación

CERTIFICACIÓN TRADICIONAL	CERTIFICACIÓN POR NORMAS DE COMPETENCIAS
• Expedida al final del ciclo formativo	• Expedida al final de la evaluación
• Basada en pruebas teóricas y prácticas usualmente en aulas y talleres	• Basada en evidencias de desempeño en el ejercicio real del trabajo
• Centrada en currículos cuya actualidad no siempre es cierta	• Centrada en estándares traducidos a currículos
• Reconocimiento basado en el prestigio	• Reconocimiento nacional o sectorial
• Se consigue una vez y se conserva toda la vida	• Se debe actualizar con nuevos conocimientos
• No usa mecanismos de verificación externa de la calidad	• Utiliza mecanismos de verificación interna y externa de calidad
• Baja o ninguna participación de los actores sociales	• Alta participación de los actores sociales
• Centrada en tareas o puestos de trabajo	• Centrada en competencias laborales

Fuente: Navío (2001) y Vargas (2004)

La **norma de competencia**, ha cobrado gran importancia en el ámbito formativo y educativo. En el ámbito laboral se entiende por **norma** de competencia la especificación de un desempeño laboral que ha sido acordada entre los agentes del mundo del trabajo, para ser utilizada en procesos de selección y/o formación profesional, de evaluación, de desarrollo de carrera o de certificación. Hay que decir también que suelen utilizarse indistintamente los términos de norma y estándar, aunque dichas denominaciones responden a distintos contextos de ejecución. Así, se diferencian cuando se señala que la norma tiene un papel estratégico en la definición de los estándares mencionados en el capítulo anterior (Mertens, 1996), como la mejora continua en actividades productivas, políticas y prácticas de carácter global en las organizaciones y el aprendizaje flexible. Ciertamente es que según se adopte uno u otro enfoque sobre las competencias, así también el concepto de norma variará, como se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 27: Diferencias de norma entre tipos de competencia

CONDUCTISTA	FUNCIONALISTA	CONSTRUCTIVISTA
Grupos de competencia desarrollados por investigación basada en excelentes ejecutores.	Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.	Competencias desarrolladas por procesos de aprendizaje ante disfunciones y que incluye a la población menos competente.
Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).	Normas basadas en resultados (referencia a criterio).	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.
Proceso educacional (desarrollo de competencia).	Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo).	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.
Especificaciones de rendimiento superior definido por investigación educativa.	Marca fija de rendimientos competentes, convenida sectorialmente.	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.
Producto: competencias blandas.	Producto: competencias duras.	Producto: competencias contextuales.

Fuente: Mertens (1996)

Así pues no existe un solo concepto consensuado de norma, ya que cada enfoque ha adaptado su propio concepto de normas de acuerdo a componentes propios que las necesidades de su contexto laboral demandan, como hemos visto en el cuadro recién presentado.

En este mismo sentido, la definición proporcionada de norma podría asociarse más con el enfoque funcional, por cuanto involucra normas de rendimiento convenidas por los principales actores de la industria, que además están orientadas a resultados con especificaciones de competencia ocupacional de rendimiento efectivo en el trabajo. Aquí hay que considerar también que su utilización en cada uno de los procesos de debe ser acordada y negociada previamente entre los agentes.

Es importante destacar también que la norma es sólo una aproximación de lo que se supone que un individuo debe saber realizar. No obstante esta restricción, se puede plantear el argumento según el cual es mejor tener alguna referencia que ninguna.

Siguiendo en el ámbito laboral, es un instrumento que permite articular la formación con otros elementos de recursos humanos tales como el sistema de salarios, la participación, el ascenso, así como el mejoramiento de la organización del trabajo. En cuanto al mercado de trabajo externo a la empresa (Mertens, 1996), las normas pueden convertirse en un sistema de información dinámica acerca de lo que los procesos productivos demandan en relación con el saber hacer del personal, convirtiéndose así en elementos orientadores del sistema educativo. Sin embargo, agrega Mertens, para que los atributos de competencia de las personas sean

reconocidos y comprendidos por las empresas y los individuos, se requieren ciertas bases de entendimiento común, compuestas por procedimientos estandarizados que las organizaciones adoptan como suyos.

Son muchos los que consideran que el punto de partida de la elaboración de un diseño curricular son las **normas** de competencia que especifican el rol profesional. Tales diseños deben formar parte de una especie de estandarización pedagógica que tiende a mover sus líneas hacia la eficacia considerando registros y referenciales de competencia comunes, ejercicios para el alumnado, tablas y criterios de evaluación que se rediseñan en función de un currículo basado en el desarrollo de competencias. Así, las competencias laborales y profesionales sólo se pueden establecer y evaluar en el desempeño de una persona en su trabajo.

Por lo dicho en el párrafo anterior, para certificar una competencia laboral se requiere tener las condiciones reales o simuladas de un lugar de trabajo. Dado este requerimiento los especialistas en diseño curricular basado en competencias han ideado distintas formas para identificar competencias laborales y en función de ellas establecer los planes y programas de estudio. Refrendando lo expresado en las líneas anteriores, Mertens (1996) indica que la norma constituye el elemento común de la formación del personal necesario para alcanzar ciertos objetivos en las empresas. La pedagogía de las competencias supone el control refinado y una efectiva evaluación en función de reglas iguales para todos. La evaluación de las competencias consiste en establecer las diferencias entre lo que se ha logrado en términos de aprendizaje y lo que se ha logrado en estándares mínimos de desempeño aceptable, considerando las condiciones en que éste se da.

4.5.3 Componentes de una norma de competencia

El académico chileno Luis Eduardo González (2004) ordena y sistematiza los componentes de una norma de competencia que obedecen a un enfoque u óptica **funcionalista**, elementos de los cuales damos cuenta en forma estructurada en la siguiente descripción:

- a) Unidad de competencia (UC):** mencionado ya en segmentos anteriores, es el resultado de la transcripción de las funciones identificadas en el mapa funcional, a capacidades y competencias implícitas en el ejercicio de dichas funciones. Esta inferencia permite determinar cada unidad de competencia. Recibe la denominación de unidad porque constituye la mínima competencia que puede acreditarse y certificarse.
- b) Elemento de competencia:** resultado de la transcripción de las subfunciones identificadas en el mapa funcional, a capacidades y competencias implícitas en el ejercicio de dichas subfunciones. Esta inferencia permite construir cada elemento de competencia. Tanto la unidad como el elemento de competencia poseen una **estructura gramatical** predefinida. Cualquiera de las dos está descrita por una fórmula gramatical: verbo activo+objeto+condición. El verbo activo señala la acción precisa que debe ser ejecutada por el sujeto. El objeto -en su condición de objeto directo de la acción del verbo- describe el elemento o al sujeto sobre el que recae la acción. La condición es el enunciado que describe la forma, el criterio o el contexto que debe ser considerado en el cumplimiento de la acción (ejemplo: informarle al supervisor sobre los cambios realizados en la planificación de actividades, mediante los procedimientos establecidos por la empresa).
- c) Criterios de desempeño:** son juicios de valor (relacionados con la seguridad en el trabajo, el cuidado del medio ambiente, la calidad y la productividad) que orientan el accionar del trabajador en su situación concreta de trabajo. El juicio de valor o criterio de actuación resulta central en el momento de evaluar la acción reflexiva realizada por un trabajador y reviste gran significación respecto de su desempeño competente. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el ejercicio laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia.
- d) Evidencias de desempeño:** recopilación de los signos concretos, observables o con posibilidades de ser reconstruidos a través de preguntas realizadas al trabajador, que le permite al observador (supervisor o evaluador) establecer si, en un proceso de

desempeño, se está procediendo de acuerdo con las reglas del oficio o profesión, o si existe en el trabajador una actuación consciente y reflexiva.

- e) **Evidencias de producto:** es la recopilación de signos concretos que pueden visualizarse o analizarse en el producto mediante diversos tipos de ensayos, o en el servicio a través de consultas con los usuarios. Las evidencias de producto les permiten al observador establecer fehacientemente que se han alcanzado los resultados esperados para la organización.
- f) **Evidencia de conocimiento:** con relación a este campo, en la norma se especifican aquellos conocimientos que le permiten al trabajador tener una comprensión significativa de sus propios desempeños. Las evidencias de conocimiento son fundamentales. Comprenden tanto los conocimientos que forman o fortalecen a las competencias básicas, como los conocimientos científicos y técnicos propios del sector de actividad en el que se opera. Sobre este tipo de conocimientos, el trabajador deberá dar cuenta durante el proceso de evaluación, en términos de las aplicaciones concretas que hace de los mismos durante sus desempeños.
- g) **Evidencia de conocimiento circunstancial:** en la norma se especifica el conocimiento de fundamento científico-tecnológico que se aplica en una determinada empresa o sector, respecto de la producción de determinado bien o servicio. Se relaciona con procesos de adaptación de tecnologías, sistemas, informaciones y metodologías, a la elaboración de un producto o al desarrollo de un servicio determinado. Este tipo de conocimiento le servirá al evaluador para preparar sus instrumentos de evaluación, adaptándolos a los contextos reales en los cuales se aplicarán.
- h) **Campo de aplicación:** describe las áreas ocupacionales en las que se aplica -o en las que podría llegar a aplicarse- la unidad de competencia que es evaluada. Representa un elemento de enorme utilidad para el evaluador en relación al conocimiento de los determinantes del contexto.

- i) **Guía para la evaluación:** campo en el que se describen someramente las situaciones o las formas que puede adoptar la evaluación de determinada unidad de competencia. Los métodos de evaluación se pueden clasificar en cuatro categorías: los tests clásicos, que son otros tantos signos que indican que el individuo evaluado posee, o no posee, una aptitud o un rasgo de personalidad; las referencias; las muestras, que son pruebas profesionales representativas y escogidas para permitir la evaluación de competencias de un modo objetivo y preciso; y los centros de evaluación, que asocian varios métodos.

Un paso que suele ser posterior a la determinación de la norma de competencia es su **normalización**, que es un proceso mediante el cual los estándares de competencia construidos son validados, rectificados y ratificados por los actores del mundo del trabajo del sector, y convertidos en norma de competencia. En ese consenso se determina la aplicación de la norma a diferentes procesos: de selección, de formación, de proyección de carrera profesional, etc. Considerando lo anterior, un aspecto relevante para lo cual se han creado los perfiles de competencia y su respectiva normalización en el mundo laboral, es la selección de personal y las decisiones basadas en la evaluación.

En relación a lo referido a la toma de decisiones, son muchos los parámetros que se pueden tomar en consideración en el momento de elegir a una persona para que desempeñe un cargo específico de acuerdo a una definición previa de él. Pero, sin duda, el análisis de puesto puede ser más operativo utilizando la evaluación de las competencias que éste requiere. En esta misma línea Lévy-Leboyer (2003) precisa que las decisiones basadas en la evaluación de las competencias puede servir, en el caso más clásico, para tomar una decisión de contratación, interna o externa, cuyo objetivo será asociar perfectamente las competencias, aptitudes y perfil de personalidad requeridos con los recursos individuales. Ciertas competencias, como las competencias sociales o las concernientes a la presentación escrita u oral de un informe, por ejemplo, son generales. Otras pueden ser específicas de una determinada actividad, sector, proyecto educativo o empresa. En el último caso, resulta predominante el papel de estas experiencias, también específicas, y el de las cualidades que permiten sacar provecho de ellas.

Cuando la empresa no desea, por razones económicas evidentes, buscar en el exterior competencias esenciales, o cuando desea, por ejemplo para restablecer el equilibrio demográfico de su personal, contratar a jóvenes que inician su carrera profesional y que han tenido pocas ocasiones de desarrollar competencias, tendrá que valorar no solamente las competencias adquiridas, sino también el potencial propio de cada individuo. Ello significa que en la casi totalidad de los casos de contratación, la evaluación de las competencias debe integrar los tres parámetros que son las competencias, las aptitudes y los rasgos de personalidad, tanto actuales como potenciales.

4.5.4 La evaluación y la formación centrada en competencias

Nuestra experiencia en el ámbito de la formación nos indica que el tema de la evaluación no está exenta de conflictos, ya que podemos decir que algunos abogan por desarrollar la evaluación justa en el aula (con un marcado componente ético), en cambio otros se inclinan por la evaluación objetiva supeditada sólo al valor que ofrecen los contenidos de los programas de formación los cuales deben ser cumplidos. Sabemos que no es fácil poder complementar ambos factores en un proceso de evaluación integral.

Agregamos a lo anterior que tal como lo señalan autores como Mulder, Weigel y Collings (2008) y Cabra (2011), que el componente evaluativo de la formación basada en competencias, la valoración de dichas competencias se ha focalizado más en resultados y logros, no así en el proceso y/o en los enfoques de aprendizaje o en las acciones relacionadas con la comprensión o el pensamiento crítico. Por lo anterior, se puede complementar diciendo que:

“... el recorrido didáctico dentro del modelo de formación centrado en competencias, el punto de partida es concebir la tarea integradora o producto integrador; es decir, determinar cuál es el desempeño como resultado de que el estudiante va a lograr que se manifieste la competencia de que se trate y el nivel de desarrollo en que se encuentra dicha competencia” (Ruiz, 2009: 18).

Otros autores coinciden en señalar criterios más o menos afines, tal es el caso de Alvarado, Cárcamo, García y Mella (en AA. VV., 2009:111-112) para el caso de Chile cuando precisan que la evaluación de competencias es un proceso de recolección de

información, análisis y toma de decisiones referida a niveles y/o **indicadores de logro** previamente comprometidos. Dicen estos autores además que si se asume un enfoque sistémico de la evaluación, estos debieran orientarse hacia tres ámbitos de diferente nivel curricular:

- **Ámbito de la planeación estructural:** en esta área se requiere la generación de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a recoger información respecto a la efectividad del perfil como eje orientador y de la macroestructura curricular y plan de formación como organizadores de los procesos educativos.
- **Ámbito de planeación específico:** en esta área se requiere proponer un conjunto de indicadores, para que los docentes generen procedimientos e instrumentos destinados a evaluar los logros de aprendizaje comprometidos en cada asignatura o módulo.
- **Ámbito de planeación transversal:** en esta área se necesita generar un sistema de evaluación a aplicar en momentos de la formación, previamente establecidos con la finalidad de recolectar información sobre logros de aprendizaje comprometidos en esos niveles, haciendo abstracción de las asignatura o módulos; analizar dichos antecedentes y tomar decisiones que permitan dimensionar el avance alcanzado respecto al perfil de egreso y optimizar la calidad educativa.

Otro autor que consideramos pertinente incluir en esta muestra es Mario de Miguel (2006: 43-47), quien orienta su trabajo, a partir del análisis de las modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, a trasladar el centro de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno. Según él, como efecto directo de este cambio los sistemas de evaluación tendrían especial protagonismo, ya que se transformarían en el principal elemento que oriente y motive el aprendizaje del alumno. Para afrontar este cambio el autor sostiene que:

“La primera tarea a afrontar para un cambio real de paradigma es resolver la importante “brecha” entre profesores y alumnos en torno a los referentes que orientan sus estrategias de actuación. Focalizar el proceso en el aprendizaje del alumno supone necesariamente focalizar el proceso en los “sistemas de evaluación”. El alumno, de forma natural, está predispuesto a ello. Sin embargo, para el profesor este cambio requiere algo más (...) requiere un cambio de concepto sobre su labor, un cambio de actitud y el aprendizaje de nuevas destrezas” (De Miguel, 2006: 42).

Las características de la evaluación centrada en las competencias que propone el autor al que pertenece la cita anterior se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 28: Diferenciales entre evaluación tradicional y evaluación centrada en competencias

EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN CENTRADA EN COMPETENCIAS
Evaluación limitada	Evaluación auténtica
Evaluación referida a la norma	Evaluación referida al criterio
El profesor monopropietario de la evaluación	Los alumnos se “apoderan” de la evaluación
Evaluación final y sumativa	Evaluación continua y formativa
Evaluación mediante un único procedimiento y estrategia	Mestizaje de estrategias y procedimientos evaluativos

Fuente: De Miguel (2006: 43)

De acuerdo con los lineamientos generales que muestra el cuadro anterior, Saracho (2005), De Miguel (2006), Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008) y Ruiz (2009) recopilan criterios básicos con que se debe dirigir este nuevo enfoque de trabajar la evaluación en el contexto de la formación basada en competencias. Estas características se pueden apreciar, según el autor, de la siguiente manera:

- a) **La evaluación auténtica (*Authentic Assessment*):** Evaluar el desarrollo de competencias implica valorar de forma integrada todos sus componentes, algo que se opone a una visión analítica y aditiva donde cada uno de ellos sería evaluado por separado. Aquí la evaluación no puede ser un acto casual o parcial, sino planificado y pertinente a las competencias profesionales que se quieren alcanzar y a las demandas que plantea el desempeño profesional. La evaluación auténtica presenta al alumno tareas de la vida real (o relevantes en el mundo laboral) para cuya realización debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes. Esta evaluación es más holística que analítica al evitar presentar tareas que requieran el desempeño de una única habilidad, conocimiento o actitud.

- b) Evaluación referida al criterio:** En la programación tradicional (y en su evaluación) los objetivos podían orientar los sistemas y contenidos de la evaluación pero raramente llegaban a precisarse niveles de logro de cada uno de los objetivos que podían considerarse como idóneos. En ausencia de este referente, las calificaciones del alumno estaban muy influidas o no por el rendimiento de sus compañeros. En cambio, en este tipo de evaluación que se presenta, es necesario definir los niveles de logro de cada competencia. Es decir, se precisa definir los criterios y serán estos referentes los que oriente la calificación del alumno. Requerirá, eso sí, un esfuerzo de planificación adicional y diseño de la materia por parte del profesor.
- c) Apoderamiento de la evaluación por parte de los alumnos:** Focalizar el nuevo paradigma en el aprendizaje del alumno, implica necesariamente un rol activo y responsable por parte de éste y diluiría la distinción entre lo que se puede considerar actividad de aprendizaje y actividad de evaluación. La evaluación sería una actividad imbricada en el propio aprendizaje. Así, la autoevaluación y la evaluación por pares cobran importancia bajo este nuevo enfoque. Se intenta con esto conseguir que el alumno se haga responsable de sus logros y que autorregule su aprendizaje. Aquí el profesor mantiene la función fiscalizadora y final de la evaluación, sin embargo, puede delegar en los estudiantes una parte importante de las actividades evaluativas conservando las funciones de diseño y planificación de las mismas.
- d) Evaluación continua y formativa:** Aunque la función certificadora de la evaluación sigue teniendo un papel esencial dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta debe asumir más funciones con mayor cobertura. El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al estudiante la continua retroalimentación sobre sus dificultades y logros. También la evaluación formativa y continua va orientando al alumno a lo largo del curso acerca de sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Esta orientación también ayuda al profesor sobre las fortalezas y debilidades de su propia actuación permitiendo reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz. Eso sí, la implementación de este tipo de evaluación debe ser, al menos, prudente y realista, ya que con frecuencia los mejores propósitos docentes naufragar en prácticas inviables.

- e) **Mestizaje evaluativo en estrategias, procedimientos y técnicas:** Debido a que los componentes de las competencias a evaluar son de distinta naturaleza (conocimientos, actitudes, capacidades y valores) el alineamiento de la evaluación con las competencias requiere el uso combinado e integrado de diversas estrategias y procedimientos. Considerando que la concepción de la evaluación tradicional considera en muchas oportunidades una única prueba final, la elección de las estrategias bajo este nuevo criterio debe tener un sentido holístico. En lo referente a las estrategias se pueden considerar, por ejemplo, evaluación global al final de periodos amplios de formación y/o evaluación acumulativa por materias sin evaluación global. Y en lo relacionado con los procedimientos y técnicas, habiendo una gran cantidad de formatos podríamos considerar que todos ellos, dependiendo del contexto, pueden ser apropiados en contextos particulares. Por ejemplo, pruebas objetivas (verdadero o falso, selección múltiple), pruebas de respuesta corta, portafolio, trabajos y proyectos, pruebas de ejecución de tareas simuladas, técnica de observación (registro, lista de control), pruebas orales, etc.
- f) **Assesment center y entrevista conductual:** Según Saracho (2005: 54-57) tanto el enfoque de competencias conductista como el constructivista utilizan el *Assesment center* como metodología habitual. Pero en el modelo de competencias conductista se utiliza para evaluar el potencial de desarrollo, lo que implica definir las características que posibilitan las conductas requeridas en el futuro. Mientras que en el modelo constructivista se aplica para evaluar capacidades actuales de comportarse según el patrón expresado en las conductas clave. En ambos casos el *Assesment center* está diseñado para evaluar competencias específicas que utilizan sólo pruebas situacionales creadas *ad hoc* para que los evaluados pongan en juego las características subyacentes que requieren las distintas situaciones. Este *Assesment center* se define como un proceso estandarizado de evaluación, que utiliza múltiples fuentes de información, diversas técnicas y observadores entrenados, para elaborar juicios con base en simulaciones específicamente diseñadas para valorar los comportamientos y desempeños (Cabra, 2011: 126).

Otra técnica de medición que comparten ambos enfoques previamente mencionados es la entrevista conductual. No es tan “popular” en el medio educativo aún, pero sí tiene gran vigencia y difusión en las organizaciones que operan bajo los modelos de competencias. Este tipo de entrevista es siempre semi-estructurada y solicita del evaluador gran entrenamiento. Por ejemplo, en el caso de las competencias de orden conductista la entrevista conductual se realiza con técnicas activas de rol en las que el entrevistador enfrenta a quien entrevista a situaciones problemáticas que éste debe resolver en ese mismo momento.

g) El desempeño competente: Esta noción deja en evidencia toda la variedad de recursos que la persona mueve una vez que se encuentra activa en situación. Cada recurso aplicado por el estudiante en situación refuerza los demás recursos. Se basa en un **enfoque situado de las competencias** que no deja de lado los contenidos de disciplinas escolares. Los elementos del desempeño competente se apoyan en:

- la comprensión de la situación;
- su percepción de las metas de su propia acción en esa situación;
- su idea del efecto del tratamiento de la situación;
- el poder enfrentar la situación con lo que es y su realidad;
- la posibilidad de utilizar una pluralidad de recursos, adaptar los que conoce y construir nuevos;
- la posibilidad de reflexionar sobre la acción, validarla y conceptualizarla; poder adaptar todo lo que ha transcurrido en esa situación a otras situaciones similares u otros tipos de situación.

Según los autores Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya (2008), 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.

Finalizando este capítulo, creemos necesario señalar que a pesar de haber descrito un número importante de modelos que abordan el problema de la evaluación del desarrollo de

competencias, no resulta tan claro señalar cuáles de estos modelos son los más universales y, por ende, los más aceptados. Tal como lo indica Álvarez:

“Porque sobre este tema resulta muy difícil pensar - y aceptar – la validez de respuestas universales. Ni las hubo ni probablemente las pueda haber, a no ser que lleguen por la vía expedita de normas de carácter burocrático-administrativo que imponga una uniformidad aparente en las formas de hacer, que no encaje con los modos de pensar y de hacer de los profesores en las prácticas de la evaluación. ¿Qué se pretende entonces? (Álvarez, 2009: 214).

Además de lo anterior, autores como Knust y Gómez (2009: 121) indican que un factor importante hacia los cambios que generan los modelos de evaluación se focaliza en la resignificación del mismo proceso de evaluación de parte de los profesores, autoridades educacionales y, finalmente, los alumnos; ya que si se sigue manteniendo la idea de evaluar sólo conocimientos se torna bastante complejo poder lograr un impacto en la transformación de estas prácticas para hacerlas coherentes con el enfoque basado en competencias.

En esta misma línea los autores mencionados señalan también que de acuerdo a experiencias concretas hay factores como la falta de recursos, que dificultan el proceso evaluativo que mide las competencias como, por ejemplo, el *Assesment center*. Aquí existen problemas logísticos para poder aplicar este tipo de evaluación, como también la resistencia de parte del equipo docente para llevarla a cabo.

Por último, la falta de indicadores de desempeño y evidencias de aprendizaje compartidas entre profesores que componen el cuerpo docente como lo señalan Knust y Gómez, y entre profesores y representantes del mundo laboral y los supervisores de las prácticas hacen del sistema de evaluación con enfoque por competencias una tarea de difícil implementación.

CAPÍTULO 5

COMPETENCIAS DOCENTES Y PROFESIONALES

“No es suficiente el incremento del conocimiento y el desarrollo de habilidades docentes... también para los docentes hay que proponer la formación de competencias profesionales, formas complejas y holísticas de comprender y actuar” (Pérez Gómez; 2009: 96).

Una de las profesiones en las que más ha incidido la utilización del concepto “competencia”, sobre todo en relación con la formación, es la profesión docente. Esto ha llevado a plantear la pregunta genérica acerca del tipo de profesor necesario que pueda garantizar a todos (o al menos a la mayoría) una apropiada educación que se traduzca en una buena calidad de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. Además, qué competencias y estándares en cada especialidad se requieren para movilizar conocimientos, capacidades, estrategias innovadoras y efectivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revisaremos en este capítulo algunas de las aportaciones que se han hecho con el fin de detectar las competencias que serían peculiares de la profesión docente, para tenerlas en cuenta en la formación inicial.

Comenzamos indicando que la educación basada en competencias tuvo también su reflejo en los programas de formación del profesorado. Estos programas, en sus orígenes, partían del supuesto de que existen una serie de conductas que llevan a alcanzar una serie de resultados que deben tener el carácter de **efectivos** (Moral, 1998 y 2010), como hemos visto en capítulos anteriores. Un ejemplo de este planteamiento es el que se ha llamado **instrucción directa**.

La instrucción directa es un programa de formación que define una cantidad específica de conductas en los estudiantes que en un futuro se desempeñarán en un puesto laboral como profesores, y que deberían demostrar en un momento previo a la acción de la enseñanza. Esas conductas remiten a competencias que han sido observadas y medidas en situaciones de intervención. De aquí proceden modelos de entrenamiento que buscan la eficacia docente a partir de la identificación de competencias que sirven para estructurar y organizar los procesos de formación docente. Las conductas, y las competencias a las que remiten, son identificadas por los investigadores mediante una asociación de estas conductas con el logro de los

estudiantes en *test* estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto (Moral, 1998). Este tipo de programa de formación no tardó mucho tiempo en recibir críticas, como la que indicamos a continuación:

“Lo que está en cuestión es la creencia de que alguna competencia puede habilitarnos para avanzar en un mundo cambiante. El profundo cambio social, internacional y ecológico da por tierra con la validez de la noción misma de competencia, si se considera que este término designa a algún conjunto de comportamientos, actividades o respuestas que tendrán mañana el valor que tienen hoy” (Barnett, 2001: 111).

Según esta reflexión de Ronald Barnett, parece claro que no son suficientes para el buen desempeño profesional las competencias y destrezas adquiridas en acciones formativas de carácter inicial por parte del profesor, que, por otra parte, no se pueden reducir a los distintos tipos de conocimiento que aporta el saber científico. Una posición parecida a este respecto es la que considera Cristina Moral en esta extensa cita:

“... las críticas a este paradigma surgieron rápidamente ya que en los mismos años ‘70 se alzaban voces preguntándose acerca de cuál es la naturaleza de la competencia para la enseñanza. Con esta pregunta se planteaba la problemática relativa a que si no se conoce exactamente cuál es esta competencia para la enseñanza no se podrá enseñar, medir o verificar. Otra crítica (...) es la relativa a la sobrevaloración de los aspectos mecanicistas de este paradigma, pues el estudiante para profesor debe ir alcanzando habilidades y cuando llegue el momento debería saber utilizarlas correctamente para obtener buenos resultados de los alumnos. Desde esta visión mecanicista falta un proceso metacognitivo que de forma consciente o inconsciente todo alumno debe ir realizando a lo largo de su formación y de su contacto con la enseñanza” (1998: 127).

Una evolución del modelo descrito está representada en el modelo de **toma de decisiones** (Moral, 1998). Además de disponer de determinadas competencias para intervenir en el proceso de enseñanza, el docente debe disponer también de la competencia para seleccionar las destrezas más adecuadas a cada situación. Para tomar una decisión, el profesor deberá disponer también de un amplio repertorio de conocimientos de las investigaciones sobre enseñanza para poder, en función del análisis de cada situación, seleccionar los métodos más adecuados. Pero a estas alturas está claro que no basta que un profesor sepa elaborar situaciones de aprendizaje bien diseñadas y secuenciadas que faciliten a sus alumnos la ampliación de su conocimiento en una disciplina específica (Marchesi, 2007), aunque sea lo anteriormente descrito una competencia muy bien valorada. En este mismo sentido, sobre las competencias se señala que:

“... son una oportunidad para consolidar los cambios en los procesos formativos tradicionalmente centrados en la memorización a corto plazo, el conocimiento sin capacidad de aplicación y en una escuela aislada de la sociedad. Sirven para demostrar la calidad de los logros alcanzados, los procesos de desarrollo para ubicarse y desempeñar los diferentes roles como persona... propiciar la formación integral de alta calidad, orientar el diseño del currículo y contribuir a la transformación del proceso educativo” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 51).

También en relación con las competencias, en páginas anteriores hemos recogido diferentes perspectivas que se han desarrollado y diversos modelos híbridos que tratan de resolver el problema de si al término de una etapa de formación inicial los alumnos (futuros profesores) pueden también alcanzar competencias docentes y profesionales que luego les permite desempeñarse en su práctica docente de manera eficiente y exitosa. A lo anterior podemos agregar que, y recogiendo una idea señalada también por Patricio Montero (2010), uno de los desafíos del cambio de la docencia ejercida en la enseñanza obligatoria significa cambiar en forma progresiva desde la mera transmisión de contenidos y conocimientos disciplinares hacia la construcción de nuevas competencias en su época de formación inicial de los futuros profesores.

Otra aportación en este mismo sentido lo plantean los autores chilenos María Inés Solar y José Sánchez (2008: 115-116) quienes sintetizan que variados y numerosos estudios de análisis de la práctica docente concluyen que el aprendizaje de los adultos, en donde se incluye a los estudiantes universitarios, va a ser más eficaz en la medida en que:

- Utilicen estrategias de motivación y atribuyan sentido al tema o contenidos que van a abordar y a las competencias que se pretenden que desarrollen los alumnos. Esto implica que los profesores deben explicar con claridad lo que los alumnos deben aprender; es decir, qué deben saber, cómo deben saberlo y cómo demostrarán que lo aprendieron.
- Activen y utilicen adecuadamente los conocimientos que los alumnos ya poseen.
- Utilicen estrategias, técnicas y recursos metodológicos variados, de modo de atender a la diversidad de estilos de aprendizajes de sus alumnos; que generen cuestionamientos, debates y otras estrategias de aprendizaje activo.

- Den la ocasión para que los alumnos interactúen de manera frecuente en situaciones de aprendizaje, simuladas y controladas en un comienzo, para avanzar hacia niveles de autonomía creciente, pasando por actividades de integración de los diferentes tipos de aprendizaje y culminar con actividades de transferencia del aprendizaje, como son la resolución de problemas o de situaciones complejas. La transferencia se entiende no como una simple aplicación de conocimientos, sino como un proceso de re-aprendizaje de lo que el alumno ya sabe en una situación; es lo que él o ella es capaz de hacer con su saber o conocimiento en un momento, en un contexto y bajo determinadas condiciones.
- Diseñen situaciones de aprendizaje lo más próxima a la realidad en que los alumnos ejercerán su labor profesional.
- Inciten a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico.
- Realicen evaluaciones frecuentes y que los mismos alumnos puedan evaluar la calidad de su aprendizaje y de sus producciones o actuaciones.
- Entreguen retroalimentación inmediata y positiva frente a las actuaciones de sus alumnos.
- Apliquen estrategias de metacognición, de modo que el alumno conozca y pueda manejar sus operaciones mentales y tome conciencia de su manera de pensar y de actuar y pueda ajustar sus procedimientos para resolver problemas. La aplicación de estrategias metacognitivas por parte del alumno le permitirá ser más activo, a la vez que más autónomo en su aprendizaje.
- Expliciten los criterios con los que los alumnos serán evaluados, precisando los alcances de tales criterios para los conocimientos declarativos (qué deben saber y cómo deben saberlo); para los conocimientos procedimentales (cómo deben utilizar o aplicarlos) y para los conocimientos denominados condicionales (cuándo aplicarlos, por qué aplicarlos).

Los autores mencionados anteriormente también destacan que una buena enseñanza:

“... no es buscar principios prescriptivos, únicos y acabados que limiten la complejidad del análisis del objeto de estudio, reduciendo la comprensión de los conocimientos , haciéndolos frágiles, ingenuos y pobres. Por el contrario, es una invitación a pensar uno mismo en la complejidad para romper con toda lógica lineal y todo paradigma simplista... En el nuevo rol del docente, se incluye en la actualidad la dimensión de agente social y de cambio, que implica el saber analizar los desafíos antropológicos y sociales de las situaciones cotidianas y el compromiso en proyectos colectivos” (Solar y Sánchez, 2008: 116).

Aunque ya hemos señalado, al hablar de las distintas clasificaciones de competencias, que cualquier lista de estas siempre será parcial y discutible, y que la diferencia establecida entre competencias genéricas y específicas parecía la más adecuada en relación con la profesión docente, es conveniente revisar las propuestas concretas que se han hecho con la intención de detectar competencias que serían exclusivamente docentes y que determinan el rol o función del profesor para los tiempos que vivimos.

5.1 Diversas propuestas de competencias docentes

5.1.1 Especificación de competencias recogidas por Angulo

Angulo (1999) selecciona y especifica un grupo de competencias, retomando la denominación genérica de requerimientos utilizada por Houston (1987), para nombrar lo que los estudiantes tienen que demostrar para completar con éxito un programa de formación. Bajo esta lógica, el progreso del alumnado a través del programa de entrenamiento podría ser evaluado en razón de la demostración de las competencias adquiridas y la consecución de los objetivos del programa. Como las competencias sólo pueden ser detectadas en las actuaciones de los docentes, a estos programas de formación se les denominó también “Formación Docente Basada en Actuaciones” (“*Performance-based Teacher Education*”). Es importante indicar que no se adopta un modelo de entrenamiento previo, sino que la práctica es el procedimiento docente de adquisición de dichas competencias. De esta suerte, Angulo recoge las cinco clases de competencias propuestas por Houston: 1) competencias cognitivas; 2) competencias de actuación; 3) competencias de consecuencias (referidas a los cambios que producen en el estudiante); 4) competencias afectivas y 5) competencias de exploración (u objetivos expresivos o de experiencia práctica, adquiridos en situaciones no necesariamente educativas).

Se puede constatar que en esta clasificación se recoge aquel conjunto de ámbitos formativos que tradicionalmente se han planteado como espacios básicos del conocimiento profesional de los docentes. No se trata, pues, de un listado novedoso ni en sus contenidos ni en su abordaje, pero resulta pertinente para focalizar la atención en algunos aspectos básicos de la formación, de manera que todos sepamos cuáles son los ejes comunes a la profesión docente sobre los que debe asentarse la formación universitaria (Zabalza, 2003). Se considera también que las competencias y disposiciones básicas no se adquieren ni manifiestan de manera plena en el comienzo de la vida profesional como profesores, sino más bien se desarrollan, complementan o deterioran a lo largo de la vida laboral (Marchesi, 2007).

Tomando en cuenta que los elementos que incluyen las competencias docentes deben facilitar el aprendizaje de los estudiantes (conocimientos, experiencia didáctica, lenguaje, comunicación, etc.), Angulo también recupera la sistematización de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983), quienes toman como base una clasificación hecha anteriormente por Oliva y Henson (1980), y proporcionan una clasificación de las competencias para la formación docente en las categorías que se resumen en el cuadro siguiente:

Cuadro 29: Competencias para la formación docente

CATEGORÍAS BÁSICAS	COMPETENCIAS GENÉRICAS
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar la habilidad de comunicar oralmente información sobre un tópico de forma coherente y lógica. • Demostrar la habilidad para escribir con estilo lógico, fácil y comprensible, con corrección gramatical y estructura de frase apropiada. • Demostrar la habilidad para comprender e interpretar un mensaje después de escucharlo. • Demostrar la habilidad para leer, comprender e interpretar materiales profesionales.
Conocimientos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar la habilidad para sumar, restar, multiplicar y dividir. • Demostrar los conocimientos de pautas de desarrollo físico y social de los estudiantes.
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar los conocimientos y destrezas previas de los estudiantes necesarias para lograr un conjunto de objetivos de enseñanza e Identificar objetivos a largo plazo para una materia dada. • Construir y ordenar secuencialmente objetivos relacionados entre sí a corto plazo. • Seleccionar, adaptar y elaborar materiales de enseñanza para los objetivos de instrucción y para las necesidades de aprendizaje del alumnado. • Seleccionar, desarrollar y elaborar secuencias de actividades de aprendizaje relacionadas, apropiadas para un conjunto dado de objetivos de enseñanza y necesidades de aprendizaje del alumnado. • Entablar relación con los estudiantes en la clase utilizando recursos motivacionales, verbales y/o visuales. • Construir un test para medir el rendimiento del alumnado, de acuerdo con criterios basados en los objetivos.
Administrativas	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un conjunto de procedimientos y mecanismos en clase para la utilización de materiales y desplazamiento del alumnado. • Formular un modelo de comportamiento del alumno en la clase. • Identificar las causas del mal comportamiento en el aula y emplear técnicas para corregirlas. • Identificar y/o desarrollar un sistema para guardar documentos de clase y del progreso individual de los estudiantes.

Fuente: Angulo (1999)

A lo enumerado en el cuadro anterior, Angulo (1999) también añade un tipo de competencias que llama **interpersonales**. Tienen que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas y presentan la dificultad de que son difíciles de evaluar. Estas competencias interpersonales son:

- Aconsejar a los estudiantes, tanto individual como colectivamente, respecto a sus obligaciones académicas.
- Identificar y/o demostrar conductas que reflejen el respeto por la dignidad y el valor de otros grupos étnicos, culturales, lingüísticos y económicos.
- Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a desarrollar un autoconcepto positivo.
- Demostrar destrezas de enseñanza y sociales que ayuden a los estudiantes a interactuar constructivamente con sus semejantes.

Hemos destacado este aporte ya que es el único que aborda el tema deontológico de una manera explícita, lo que parece interesante de mostrar ya que amplía la visión y cobertura de las competencias a un plano que siempre se incluye en la planificación de unidades (teoría) pero que, por diversos motivos, en su aplicación práctica queda relegado a un segundo plano, provocado esto último quizás por la dificultad que presenta su evaluación.

Los autores citados por Angulo identifican para cada categoría básica varias competencias genéricas, que a su vez están integradas por subcompetencias. Así Angulo señala que, por ejemplo, las destrezas de comunicación abarcarían la competencia genérica: “demostrar la habilidad para comunicar oralmente información sobre un tópico dado de forma coherente y lógica”, que estaría dividida en las siguientes subcompetencias: “utiliza principios de claridad y simplicidad en la organización de la presentación oral; usa el castellano aceptablemente en la comunicación oral; usa vocabulario adecuado al tópico y la audiencia” (Angulo, 1999: 486).

Otras investigaciones afines con esta orientación (Borich, 1979, citado por Angulo, 1999) tienen que ver con las técnicas de modificación de conducta docente; por ejemplo, se señalan las variables de dirección y control del aprendizaje, estructuración de la instrucción, interacción docente, afectividad, de las que se pueden inferir, a su vez, ciertas competencias docentes. Angulo selecciona algunas de estas variables, que resumimos en el siguiente cuadro:

Cuadro 30: Variables docentes y competencias implicadas

VARIABLES	COMPETENCIAS IMPLICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dirección y control de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar dirección moderada y control en el aprendizaje del alumnado, evitando extremos.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuración de la instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variar la cantidad de la estructura, reducirla para contenidos más complejos (objetivos cognitivos elevados); e incrementar la estructura para contenidos elementales (objetivos cognitivos bajos).
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción alumno/profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Variar el nivel de interacción docente-alumnado, dependiendo de la habilidad de aquellos para enfrentarse con éxito a las actividades.
<ul style="list-style-type: none"> • Afectividad docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variar el nivel de afectividad.

Fuente: Angulo (1999)

5.1.2 Competencias docentes de Alverno *College*

Como lo señala Oscar Corvalán (2010b: 135-137), en el caso de Alverno *College* (2000) se han identificado y definido tres etapas en las que se ven reflejados los niveles en los cuales debería enfocarse la formación profesional docente, a saber: a) expectativas del profesor novato; b) expectativas del profesor en desarrollo y expectativas del profesor experto. Lo anteriormente descrito se organiza en base a indicadores del desarrollo de cinco habilidades consideradas como competencias propias del docente, esto es:

- **Conceptualización**, que integra el conocimiento disciplinario con marcos pedagógicos y una amplia comprensión del desarrollo humano para poder implementar y planificar los procesos del aprendizaje.

- **Diagnóstico**, entendido como la relación entre la observación de conductas y situaciones usando marcos de referencia para fomentar el aprendizaje.
- **Coordinación**, para gestionar con eficacia los recursos y apoyos de los objetivos de aprendizaje.
- **Comunicación**, usando los modos orales, escritos y multimediales de comunicación para estructurar y reforzar los procesos de aprendizaje.
- **Interacción integrativa**, demostrando una responsabilidad profesional en el ambiente de aprendizaje.

Según Corvalán (2010b) este modelo se sitúa a un nivel superior de abstracción al tratar de definir las competencias docentes en las que se fortalecen tanto las definiciones de las tareas de diseño curricular o intervenciones pedagógicas, instancias que son parte de la concepción de la práctica docente en las que se integran la disciplina con la pedagogía. A lo anterior se le suma las características personales del individuo que aprende, en donde se pone especial énfasis también a la comunicación e interacción social.

5.1.3 Competencias docentes propuestas por Perrenoud

Phillipe Perrenoud (2004) identifica a las competencias como **la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones**, según vimos en su definición recogida en el capítulo cuarto de este texto. Este autor ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. La idea parece ser la misma, es decir, responder a qué tipo de profesor necesitamos en función de concepciones de competencias y formación docente determinadas por la variabilidad de los contextos. La clasificación señalada se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 31: 10 competencias docentes de referencia

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • Trabajar a través de las representaciones de los alumnos. • Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. • Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. • Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimientos.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. • Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. • Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio. • Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. • Desarrollar la cooperación entre los alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación del alumno. • Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas o acuerdos. • Ofrecer actividades de formación opcionales.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, con representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Fomentar la conformación de un equipo pedagógico.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres).
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. • Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o en la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.

Fuente: Perrenoud (2004)

Perrenoud señala que “es importante analizar con más detalle el funcionamiento de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan...” (2004: 11). De esto se desprende que un trabajo profundo sobre las competencias consiste en relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas

y de tareas y clasificar los recursos cognitivos (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Perrenoud, por tanto, entrega una óptica de competencia que traspasa el sentido de habilidad como acción concreta y pone énfasis en el sentido práctico, aplicativo o contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean. Además esta clasificación sirve como guía que permite conocer cuáles son las demandas que se establecen en un centro educativo (se refiere a la formación continua) en torno a las competencias, como también nos proporciona una buena herramienta pedagógica para analizar el trabajo del docente en dichos centros. La propuesta de este autor se puede considerar también para tenerla presente en la formación inicial del docente y no sólo en la formación continua del profesorado.

Es importante tener en cuenta que las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos. Además esta movilización sólo resulta pertinente en situación –dice Perrenoud- y cada situación es única, aunque se las pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. En este mismo sentido, el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1994, en Perrenoud, 2004b), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la realidad. Así, las competencias se crean en la formación, y gracias a la aplicación y experiencia cotidiana del ejecutante, de una situación de trabajo a otra.

5.1.4 Competencias docentes agrupadas por Escudero

Otro ejemplo de competencias docentes proviene del mundo anglosajón, sobre todo de los Estados Unidos, donde la terminología más recurrente es la de estándares profesionales. Escudero (2006: 33-40) ha realizado una interesante recopilación de estas competencias y estándares, que ha agrupado en tres grandes núcleos:

- **Conocimiento de base** sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales y el conocimiento y dominio de diferentes metodologías y estrategias para hacer más viable el aprendizaje.

- **Capacidades de aplicación del conocimiento a:**
 - a) la planificación de la enseñanza, tomando decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad;
 - b) la selección y creación de tareas significativas para los estudiantes;
 - c) establecer y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar;
 - d) la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal;
 - e) el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo;
 - f) el uso de una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad;
 - g) la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje, modificando las actuaciones que sean apropiadas al seguir y conocer el progreso o las dificultades de cada alumno.

- **Responsabilidad profesional a través de:**
 - a) una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docentes;
 - b) reflexión y aprendizaje continuo (implicándose en evaluaciones de los efectos de sus decisiones sobre los estudiantes y la comunidad, asumiendo como norma su propio desarrollo profesional);

- c) liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza.

De acuerdo con el autor citado los estándares descritos en las competencias mencionadas no tienen mucho que ver con el enfoque de racionalidad técnica que promueve la investigación sobre la eficacia docente. Escudero pone énfasis en rescatar aquí el sentido del término que podríamos identificar como **competencia profesional docente** equivalente a un grupo de valores, creencias y compromisos, sin dejar de lado –por cierto- los conocimientos técnicos, capacidades y actitudes de los docentes, tanto en el plano colectivo (considerando que forman parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) como a nivel de esfuerzo personal.

En un trabajo posterior titulado *El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?*, Escudero, Vallejo y Botías (2008) plantean algunos elementos que complementan el sentido de **profesional** que se le puede atribuir a una competencia de tipo docente. Los autores señalados destacan en su documento elementos constitutivos de una competencia profesional, a saber:

- Contar y dominar un conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados,
- para responder a situaciones o problemas complejos definiéndolos debidamente y resolviéndolos de acuerdo con ciertos criterios socialmente establecidos,
- en determinados contextos de la vida personal o profesional.

Tienen, pues, un carácter multidimensional, holístico, cambiante y contextualizado.

Luego, Escudero, Vallejo y Botías reflexionan y hacen precisiones en cuanto a los componentes que debería tener la competencia profesional –nos hemos referido a esto también en el capítulo IV- y que se podrían tomar en cuenta para el diseño y desarrollo de titulaciones en el área de formación inicial docente. Señalan cinco componentes o elementos de una competencia profesional (cuya denominación simplificamos para una

mejor comprensión): componente cognitivo especializado, componente personal, componente ético y componente social. A continuación destacamos brevemente lo que los autores señalan en relación a estos elementos:

- Con el componente meta, se pretende una visión de las habilidades como integración de conocimiento, juicio, interpretación y resolución práctica de tareas complejas. Indican también, al igual que Barnett (2001) que es necesaria una habilidad práctica que responda adecuadamente a situaciones complejas; no puede desgajarse del juicio ni de la definición de situaciones o problemas. Se alude también al carácter cambiante de las competencias, así como también a la importancia del aprender a aprender a partir de elementos como la reflexión crítica sobre la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos y maneras de actuar que apuntan a la mejora en el proceso de desarrollo de capacidades profesionales a lo largo de la vida.
- El componente **cognitivo** especializado se refiere al conjunto de conocimientos base (teorías, conceptos, modelos o procedimientos de un determinado ámbito). Es fundamental su adquisición para un desempeño profesional competente.
- El componente **personal** se refiere a otros aspectos de una particular actuación profesional tales como la motivación, actitudes, el sentido con que una profesión es representada, la capacidad de adaptación a diferentes contextos (Peters, 2004; Jones, 2008), el liderazgo (Kotter, 1990; Hersey, P.; Blanchard, K. y Dewey, J., 1998) el sentido de la responsabilidad.
- El componente **social** tendría su razón de ser en el carácter relacional del ejercicio profesional (Robbins, 1996, Dolan, S.; Schuler, R. y Valle, R., 1999; Rodríguez, D.; Opazo, M., 2007). La colaboración, las relaciones con otros dentro de las instituciones, forman parte de este componente que está presente en el desempeño profesional dentro de organizaciones que cambian constantemente.
- El componente **ético** se refiere al conjunto de valores, normas y principios de actuación con las que se ejerce una profesión (Drucker, 1996; HayGroup, 1996), lo

que normalmente se establece a través de ciertos códigos éticos consensuados entre los agentes de la organización.

Según Escudero, Vallejo y Botías, el análisis y valoración de los elementos antes descritos permitiría ilustrar determinados contenidos que puede representar una competencia profesional. Esta revisión hecha por los autores de la literatura especializada pretende generar una orientación para determinar los contenidos que se consideren más adecuados y pertinentes a los contextos de formación profesional docente o que diseñen u organicen futuros programas de formación en base a competencias.

En el punto antes mencionado los autores citados coinciden con lo que hemos expresado en nuestra propia revisión sobre los programas formativos y que hemos enunciado en capítulos anteriores. Sobre todo, para determinar los tipos de competencia que se quieren desarrollar, Escudero, Vallejo y Botías indican que es imprescindible llevar a cabo una síntesis representativa de los enfoques y prácticas más consistentes y mejor contrastadas. Junto con esto, otro tema importante que ellos abordan es que plantear la formación desde las competencias no aportará nada si se reducen a fórmulas estandarizadas, burocratizadas. Se debe mantener el carácter de las competencias como “capacidades que integren y movilicen distintos recursos cognitivos para la comprensión y la acción, personales y sociales, éticos y metacognitivos, relacionándolos con tareas relevantes a llevar a cabo con diferentes sujetos en determinados contextos” (Escudero, Vallejo y Botías, 2008: 20).

5.1.5 Las competencias docentes propuestas por la Fundación Chile

Consideramos pertinente, y de acuerdo con el contexto en el cual se lleva a cabo esta investigación, incorporar y describir dentro de este capítulo el trabajo realizado por la Fundación Chile en torno al desarrollo de perfiles de competencias (ver Cap. II) profesionales y docentes para profesores de los tres niveles esenciales del sistema educativo chileno (Preescolar, Básico y Medio). Lo anterior se basa en que ha sido una de las pocas instituciones que han hecho un esfuerzo importante por acortar la brecha que existe entre la

formación inicial docente y las reformas educacionales que ha tenido el país, para promover la mejora continua de las prácticas docentes de acuerdo a lo que la reforma y sus estándares exigen.

La Fundación Chile es una entidad de derecho privado, sin fines de lucro, creada en 1976 por el Gobierno de Chile y la *ITT Corporation* de Estados Unidos. En el año 2005, la empresa BHP Billiton, Minera Escondida, se incorporó como socio cofundador. Tiene como misión introducir innovaciones y desarrollar el capital humano en los *cluster* claves de la economía chilena a través de la gestión de tecnologías y en alianza con redes de conocimiento locales y globales. Los sectores en los que se interesa son variados y es el de Capital Humano (específicamente, el área de gestión escolar) en el que nosotros nos detenemos y destacamos aquí, ya que parte del trabajo que han desarrollado converge con nuestro objeto de estudio.

Motivado por las diversas transformaciones globales que ha experimentado la educación en los últimos años, el contexto específico en el que se desarrollan estas actividades de impulso a la buena gestión escolar tiene que ver con que el acceso a la educación cada vez se hace más fácil para una mayor cantidad de niños, los que pasan cada vez más tiempo en los centros escolares. Esto ha tenido como consecuencia que las expectativas en torno a los aprendizajes logrados por los alumnos no se han cumplido, lo que ha motivado una permanente reflexión en torno a cómo mejorar la educación alcanzando estándares de calidad superior y conocer también cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes.

En este contexto, la Fundación Chile ha diseñado un Modelo de Gestión de Calidad (2006) (en www.fundacionchile.cl), el cual se ha aplicado en diversas unidades educativas del país. Esta aplicación ha arrojado como uno de sus primeros resultados que una de las debilidades del sistema educativo es el no distinguir claramente los procesos de la organización escolar y el papel que juega cada uno de los profesionales.

El Área de Gestión Escolar de la Fundación desarrolló un trabajo de investigación y sistematización de buenas prácticas y procedimientos que ha dado como resultado el levantamiento de perfiles de competencias profesionales (y docentes) de los profesores que

trabajan en los centros educativos. Para dar un ejemplo de lo descrito, nos centraremos en las competencias docentes comunes propuestas para el cargo de Profesor de Enseñanza Media, ya que además han sido sugeridas (es importante recalcar esto, porque no tienen el carácter de obligatorias) por el Ministerio de Educación de Chile. Dichos ejemplos de competencias se pueden ver en el cuadro siguiente:

Cuadro 32: Competencias docentes/profesionales

Competencias docentes/profesionales comunes a todas las Unidades de Enseñanza Media :
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender diversos procesos de comunicación. • Identificar y reconocer diversos textos literarios y no literarios con sus estructuras y características fundamentales. • Dominio léxico y ortográfico de las estructuras discursivas y textuales en diversos tipos de textos. • Comprensión lectora en todos sus niveles: textual e inferencial. • Analizar e interpretar diversos tipos de textos. • Redactar diversos tipos de textos, respetando los recursos y elementos propios de cada texto. • Obtener y elaborar informaciones literarias de fuentes diversas: textos, prensa, Internet, películas, videos, software, etc. • Establecer relaciones entre las letras y otros ámbitos de la sociedad. • Organizar y conducir trabajos en grupo de los alumnos. • Detectar material de prensa, o TV para ser utilizado en clase. • Establecer fortalezas y debilidades en el desarrollo del pensamiento de sus alumnos. • Emplear PC's y recursos informáticos para la docencia. • Crear e interpretar esquemas, flujogramas o modelos gráficos de informaciones de diversos medios de comunicación. • Realizar comparaciones y extraer conclusiones. • Utilizar razonamientos inductivos. • Hacer inferencias. • Poseer los conocimientos suficientes para fundamentar con hechos las afirmaciones que haga, las conclusiones que exponga. • Incentivar el pensamiento divergente. • Incentivar el desarrollo del juicio crítico de los estudiantes. • Construir guías de estudio y trabajo prácticos que induzcan razonamientos analíticos en sus estudiantes. • Motivar la generación de preguntas relacionadas con el tema, en sus alumnos y alumnas. • Estar actualizado en acontecer nacional acerca de los temas del programa de estudios. • No imponer sus propios puntos de vista u opiniones en temas valóricos, socioafectivos. • Erradicar, con tino y respeto, los prejuicios de sus alumnos referidos a los temas del programa. • Organizar la docencia y las actividades inherentes con mapas conceptuales, redes de contenidos. • Tomar en cuenta los factores de licencia de la docencia de Enseñanza Media.

Fuente: Fundación Chile (2007)

En torno a esta lista de competencias que hemos presentado para ejemplificar hacia dónde apunta el ser un **profesor competente** según la Fundación Chile y el Ministerio de Educación, consignamos que aquí surge un concepto de competencia que hemos revisado en el capítulo 4, ya que en la Fundación recogen la definición de competencia propuesta por la OCDE: es la “capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2004).

Además de la definición genérica de competencia para directivos y profesores, la Fundación establece una distinción de otros dos tipos de competencia con el fin de definir perfiles específicos para facilitar el monitoreo y la evaluación de los directivos y docentes; a saber: i) competencias funcionales, y ii) competencias conductuales. A través de estos perfiles se busca optimizar la gestión administrativa cuando se realizan procesos de selección de personal docente para un centro educativo. El perfil permite identificar cada competencia que ha sido asignada a un cargo específico, como también las competencias que permitirán evaluar en el futuro el desempeño esperado para tal cargo:

1. **Competencia Funcional (CF):** es el conocimiento, habilidad, destreza, actitud y comprensión que debe ser movilizada para lograr objetivos que la ocupación persigue. Tiene relación con los aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación. Se subdividen en dos ámbitos, de la gestión y curriculares. Son evaluadas de acuerdo a estándares de desempeño.
2. **Competencia Conductual (CC):** es aquello que las personas de alto desempeño están más dispuestas a hacer en forma continua y que les permite producir resultados superiores. Estas competencias se expresan en descriptores conductuales que las hacen observables y mensurables y normalmente tienen un carácter transversal ya que deben servir para llevar adelante la estrategia de la organización.

Hay que considerar que el diseño de estos perfiles se encuentra en un proceso de instalación con el fin de mejorar la gestión en las organizaciones educativas en Chile. Por otra parte sólo entregan directrices de cómo evaluar la gestión docente del profesor en la sala de clases, ya que tienen un carácter genérico y no especifican ni hacen mayores diferencias entre las diversas disciplinas que se enseñan en el sistema educativo chileno. Por ejemplo, se evalúa con los mismos criterios la práctica docente de un profesor de matemáticas y la de uno de historia o de preescolar. En nuestra investigación, entre otras cosas, pretendemos resolver el problema que esto plantea. Un ejemplo de competencia conductual (CC) se muestra en el siguiente cuadro cuya descripción se toma como referente la capacidad de motivar y

comprometer activamente a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje y a las actividades de la institución.

Cuadro 33: Ejemplo de Competencia Conductual (Liderazgo pedagógico)

Crterios Conductuales	Nivel 1 (Mnimo)	Nivel 2 (En desarrollo)	Nivel 3 (Desarrollado)	Nivel 4 (Excepcional)
Desarrolla la capacidad de compromiso en sus estudiantes	Le es difcil lograr que los estudiantes sean responsables y asuman el compromiso que implica su proceso de aprendizaje.	En ocasiones logra que los estudiantes autnomoamente asuman la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.	Logra que los estudiantes se comprometan responsablemente con las demandas de su proceso de aprendizaje.	Logra que los estudiantes se comprometan plenamente con su proceso de aprendizaje. Se le reconoce como un modelo a seguir por el resto de los docentes.
Desarrolla motivacin de logro	Rara vez incentiva a los estudiantes a valorar la tarea bien hecha y la autonoma en el trabajo escolar. No lo orienta claramente hacia el xito.	En ocasiones refuerza positivamente el intento por hacer bien las cosas en forma autnoma. Su retroalimentacin del xito personal es asistemtico.	Refuerza positivamente el empeo por hacer bien las cosas en forma autnoma. Promueve la justa valoracin del xito personal mediante la constante retroalimentacin.	Logra formar un grupo de estudiantes reconocidos por su alta motivacin de logro, autnomos e interesados en aprender. Una prctica habitual y sistemtica es la retroalimentacin.
Desarrolla autocontrol y autodisciplina en sus estudiantes	Necesita apoyo para mantener la disciplina en las actividades escolares.	Refuerza ocasionalmente el buen comportamiento de los estudiantes. Motiva a mantener el autocontrol y la autodisciplina.	Refuerza positiva y sistemticamente el autocontrol y la autodisciplina. Retroalimenta el buen comportamiento en forma habitual y sistemtica.	Logra formar un grupo de estudiantes reconocidos a nivel institucional por su capacidad de autocontrol y autodisciplina. El grupo a su cargo es reconocido como un ejemplo para los dems.
Promueve la participacin	En ocasiones necesita orientacin y apoyo para escuchar las propuestas de los estudiantes	Recoge las ideas y propuestas de los estudiantes, pero requiere de ayuda para orientar su participacin.	Abre espacios de participacin a los estudiantes, considerando sus propuestas y concretando actividades participativas.	Es reconocida en la institucin su capacidad de convocatoria para lograr la plena participacin de los estudiantes.
Incentiva la innovacin	Rara vez estimula a los estudiantes a proponer actividades innovadoras. No enfatiza la importancia del cambio innovador y su impacto en la institucin.	Introduce la reflexin acerca de la necesidad de innovar en los estilos de trabajo. En ocasiones retroalimenta.	Abre espacios para que los estudiantes asuman el desafio de experimentar formas innovadoras de hacer las cosas. Retroalimenta a partir de los resultados.	Forma estudiantes con gran capacidad para realizar actividades innovadoras. Su retroalimentacin de dichas prcticas es habitual y sistemtica. La institucin logra reconocimiento pblico por ello.

Fuente: www.gestionescolar.cl (2007)

Concluyendo, podemos decir que quizá sea un poco pretencioso indicar que existen competencias **exclusivamente** docentes, ya que en sus enunciados tales competencias no se diferencian mucho de otras que tienen un campo de aplicación distinto como, por ejemplo, las del ámbito netamente laboral que hemos revisado anteriormente. Al apreciar los listados de competencias revisados, las diferencias de esquemas y estructura en la organización de un programa de formación por competencias entre uno y otro campo no son significativas. Por lo mismo, quizás el mérito mayor de la propuesta hecha por los autores consultados es que han elaborado una **transferencia** hacia el ámbito docente contextualizando las necesidades que dicho ámbito precisa. Lo importante aquí es seguir desarrollando la idea de cómo se genera la relación entre formación y desarrollo de competencias.

5.2 Aproximaciones al perfil competencial del profesor de Lengua Castellana y Literatura

El proceso de construcción del perfil profesional de un estudiante egresado de la carrera de Lengua Castellana y Literatura basado en un enfoque por competencias tiene varias fuentes que actúan simultáneamente: el diseño curricular del nivel educativo en el que va a ejercer la profesión, el perfil de egreso, la investigación de las prácticas profesionales actuales y las tendencias de la profesión; el sello propio de cada Universidad, de su Plan Estratégico de Desarrollo (y de cada disciplina), el análisis y comprensión del desempeño de un rol profesional. Todos los elementos anteriores se integran para la construcción de un perfil competencial que permita determinar cuáles son las conductas típicas que permiten a un profesional de la educación desempeñarse efectivamente en su puesto de trabajo. O, en otras palabras, “...el levantamiento de perfiles que exige la formación permite y asegura una mayor vinculación entre la formación académica y, por ende, mejora la empleabilidad, aunque la formación académica no se reduce al mercado laboral (González, 2001: 40).

De acuerdo a varios autores (Vargas, 2004; Spiegel, 2006; Fundación Chile 2007; Barba y otros, 2008 y Escudero, Vallejo y Botías, 2008; Peluffo y Knust, 2009 y

Corvalán, 2010), se han realizado diversos esfuerzos para la construcción de un perfil profesional docente. Los países que lo han intentado han coincidido en varios elementos comunes que consideran básicos para la formación pedagógica y profesional del profesor a partir del principio de imitación de las “mejores prácticas” y el *benchmarking*, es decir, la premisa que sostiene que lo que da buenos resultados en una organización también los dará en otra. Estos elementos comunes son:

- La consideración de la coexistencia de distintos modelos de formación, cada uno con sus lógicas y especificidades propias sobre las cuales se construyen los diseños curriculares basados en competencias.
- El **dominio de un conjunto de contenidos específicos** de una especialidad o disciplina como requisito imprescindible para el desarrollo de competencias específicamente docentes. Sólo así es posible ejecutar los procesos de transposición didáctica en función de los saberes previos de los estudiantes y del proyecto educativo de los centros donde se ejecuta la práctica docente.
- La condición de manejar una serie de **competencias “didácticas”** vinculadas con el proceso de planificación educacional, desarrollo de la enseñanza y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El reconocimiento de la mayor autonomía de los centros educativos y la apropiación del diseño y planificación del proceso educativo por parte de los docentes, genera la necesidad de competencias vinculadas a la **gestión del trabajo, del liderazgo pedagógico y del trabajo en equipo**.
- El contexto cambiante en el que se desarrolla la enseñanza, la organización del trabajo, las demandas de los destinatarios de la formación y de los centros educativos hace necesario el desarrollo de las competencias relacionadas con la **profesionalidad** docente.

Creemos necesario, de acuerdo a lo precisado en torno a la formación basada en competencias, hacer la distinción entre perfil de egreso y el perfil profesional. Ya que en cuanto al primero, se relaciona con la formación particular que una institución formadora define para sus estudiantes, especificando para un egresado características

distintivas respecto de otros profesionales del mismo rubro o que tengan una acreditación institucional similar, así el perfil de egreso recoge información tanto de agentes internos como externos (San Martín, 2010: 15); en cambio para el segundo, su proceso de definición de las competencias docentes a desarrollar durante la formación universitaria se asume que la tarea consiste en formar al profesional al nivel del egresado, es decir, bajo el concepto de **profesional básico** capaz de insertarse exitosamente en el mercado laboral. Esto implica que estamos hablando de un egresado cualificado para desempeñarse en las competencias de la profesión, con un grado de eficiencia razonable que se traduce en el cumplimiento correcto de las tareas propias que la profesión requiere. En este mismo sentido se puede indicar que la implementación de un diseño curricular que apunta a la construcción de un perfil profesional implica el análisis de diversas variables, que se han tratado de diferente manera en los modelos formativos tradicionales y en el modelo por competencias:

Cuadro 34: Cuadro comparativo de modelos al uso

VARIABLE	MODELO TRADICIONAL	MODELO POR COMPETENCIAS
Diseño Curricular	Diseño curricular por asignaturas es un plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento.	Diseño centrado en asignaturas y orientadas a la formación académica y profesional de una determinada carrera.
Perfil de egreso	Perfil diseñado desde las capacidades y características que la academia le asigna a cada egresado de sus carreras o programas.	Perfil diseñado por competencias entendidas como tareas claves de una determinada profesión de acuerdo con los requerimientos profesionales y académicos, que puede estar estructurado por área de dominio o nodos problematizadores.
Estructura Curricular	Se diseña por asignaturas que se estructuran secuencialmente desde el nivel inicial hasta la salida, con estructuras fijas y complementándose con formación multidisciplinaria y/o optativa.	Se diseña por asignaturas (y/o módulos), pero estructuradas e integradas en torno a perfiles de egreso por competencias y a trayectos de formación, diseñados por medio de mecanismos de escalamiento progresivo de las competencias.
Rol del docente/modelo metodológico	Rol tradicional o frontal con modelos pedagógicos centrados en la docencia y en lo académico.	Rol del docente y modelos pedagógicos aplicados mixtos, combinan lo frontal, o académico tradicional, con aprendizajes por problemas o críticos, orientados a resultados de aprendizajes medibles por medio de estándares.

Fuente: Adaptación de Peluffo y Knust (2009: 4)

En general, se concibe el perfil profesional del egresado como el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente (esto dependerá de las políticas educativas de cada país), permiten que alguien sea reconocido por la

sociedad como profesional, y que tiene además la posibilidad de que se le puede encomendar tareas para las que se supone capacitado y, sobre todo, competente. En el mismo sentido, un perfil de competencias puede constituir la unidad de gestión de los diversos procesos “internos” como el de aprendizaje, selección, evaluación y desarrollo de la carrera profesional docente.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, disponer de una descripción del perfil profesional tiene **relevancia** para la promoción y reclutamiento de estudiantes, para el diseño y evaluación curriculares y para dar respuesta a las necesidades del mercado del trabajo.

La lectura del perfil profesional de una carrera en particular debería dar una imagen lo más cercana posible a las acciones que realiza un egresado de la carrera en su ámbito profesional de desempeño y a los aprendizajes logrados en su formación profesional, esto según las ideas expresadas por Corvalán y Hawes (2005). Debería también permitir orientar el proceso de formación, proporcionando las claves para la selección de tópicos que den consistencia y validez al currículo.

En concordancia con lo expresado en el párrafo anterior, se concibe al perfil profesional del egresado como la declaración institucional acerca de los rasgos que caracterizarán al egresado de una carrera universitaria, expresados en términos de competencias, en diferentes dominios de la acción profesional. En palabras de Elena Barba y otros autores, la construcción de un perfil profesional del egresado significa:

“... algo más que un cambio de nombre. Supone reposicionar el rol del docente y las prácticas de gestión, con sentido estratégico, en contextos de innovación, mejora de la calidad educativa y aprendizaje permanente. Implica también desarrollar instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y la creatividad (Barba y otros, 2008: 16).

La base de un **perfil profesional** puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en las distintas áreas de competencia o dominios del ejercicio profesional y de la formación, que implican las capacidades, tareas y funciones que se emplean y se desarrollan en el ejercicio de la profesión. Definido así, el perfil

constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas de la profesión.

En estos tiempos movedizos, conviene no olvidar las palabras de Pérez Gómez (2009) quien indica que la función del docente ha de sufrir un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. En concreto subraya que el docente deberá tener una función ejemplificadora mucho más específica:

“... demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar mediante su testimonio explícito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas...” (2009: 95).

Un buen ejemplo de competencias genéricas de un Profesor de Educación Media que destacamos es el que ofrece el Ministerio de Educación de Chile (2007), en donde especifica una serie de competencias **genéricas** de las que a continuación damos cuenta en el cuadro siguiente:

Cuadro 35: Competencias genéricas para el profesor de Educación Media en Chile

Gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar labores administrativas docentes. • Reportar y registrar evolución académica de los estudiantes.
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la asignatura. • Planificar la clase y metodologías de aprendizaje. • Organizar un ambiente estructurado y estimulador del aprendizaje para estudiantes de enseñanza media. • Realizar clases efectivas. • Adecuar estrategias de enseñanza para el aprendizaje. • Evaluar los aprendizajes. • Mejorar las estrategias de acuerdo a los resultados. • Gestionar proyectos de innovación pedagógica.
Deontológico	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso ético-social. • Orientación a la calidad. • Autoaprendizaje y desarrollo profesional. • Liderazgo pedagógico. • Responsabilidad. • Trabajar en equipo. • Iniciativa e innovación.

Fuente: Ministerio de Educación (2007)

En cuanto a la construcción del perfil propiamente dicho, proponemos una estructura básica de acuerdo a la revisión antes realizada y reiteramos una idea

planteada en líneas anteriores en que la estructura está comprendida por tres componentes: a) el dominio; b) las competencias profesionales y c) los aprendizajes esperados o criterios de realización o desempeños.

En relación al **dominio o área de competencia**, éste está definido por términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de una profesión específica. Tienen un carácter genérico. En este caso los dominios están definidos por el **saber** (conocimientos teóricos conceptuales); el **saber hacer** (reglas de actuación, procedimientos, destrezas y habilidades) y **saber ser** (disposiciones, valores y/o actitudes que permiten al individuo ejecutar bien una tarea). Para el caso del profesor de Lengua y Literatura haremos una mayor especificación de estos dominios en el capítulo siguiente.

En cuanto a las **competencias profesionales**, tal como hemos señalado en páginas anteriores, suponen un mayor nivel de especificación y descripción de los criterios de realización o desempeños propuestos en una unidad de competencia en particular. Tienen que ver con las ejecuciones que debe lograr un docente en forma autónoma y que son susceptibles de ser evaluadas y contrastadas en base a criterios de ejecución definidos previamente. Así las competencias son entendidas como la descripción de aquello que el estudiante transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional, lo que sintetiza los conocimientos, capacidades, habilidades, procedimientos necesarios para actuar eficazmente (Mertens, 1996; Le Boterf, 2000, Levy-Leboyer, 2003; Perrenoud, 2004; Saracho, 2005; De Miguel, 2006; Pavié, 2007, Guíñez y Pavié, 2008). Además, tal como lo indican Barba y otros:

“Existe un amplio reconocimiento acerca de la complejidad de la competencia profesional docente y la necesidad de integrar aspectos que exceden al dominio de los contenidos a transmitir (aunque obviamente tal dominio es tanto o más necesario en el nuevo contexto) tales como un conjunto de habilidades y estrategias para resolver problemas, para continuar enriqueciendo sus conocimientos... existe coincidencia en considerar a la actividad docente como una profesión que implica actuar en contextos caracterizados por la incertidumbre lo cual hace necesario el dominio de competencias complejas que permitan elaborar respuestas (individuales y colectivas) apropiadas a dichos contextos” (Barba y otros, 2007: 32).

Los **aprendizajes esperados** se definen por cada competencia profesional en particular y representan las especificaciones de la calidad que debe manifestarse en el desempeño enunciado previamente en la competencia en particular. Tienen relación con un conjunto de elementos que permiten distinguir y evaluar el desempeño esperado de una persona competente y determinar el procedimiento con el que se verifica un buen desempeño. Ejemplificamos la posible construcción de un perfil profesional docente en función de los siguientes elementos básicos que se resumen en el cuadro que disponemos a continuación:

Cuadro 36: Componentes básicos de un perfil profesional

DOMINIO	COMPETENCIAS PROFESIONALES	APRENDIZAJE ESPERADO (Especificaciones técnicas)
<p>Enseñanza:</p> <p>Incluye las competencias para ser un activo y efectivo mediador entre los conocimientos disciplinares y sus alumnos, para el logro de sus aprendizajes y competencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje variadas y de un nivel de complejidad razonable que permitan el progreso de los alumnos en el desarrollo de sus competencias. • Integrar dichas actividades en una planeación de largo plazo. • Guiar a los alumnos, por intervenciones apropiadas, en la realización de tareas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respalda la elección y el contenido de sus intervenciones apoyándose en datos recientes de la investigación en materia de didáctica y pedagogía. • Selecciona e interpreta los saberes disciplinares en lo referente a finalidades, competencias así como a elementos de contenidos del programa de formación. • Anticipa los obstáculos frente al aprendizaje de los contenidos de enseñanza.
<p>Diseño curricular:</p> <p>Diseñar currículo y dispositivos curriculares apropiados a las necesidades educativas y de aprendizajes definidas en términos de competencias y estándares de desempeño.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en el diseño y aplicación de un plan de intervención específico para los alumnos que estén bajo su responsabilidad. • Localizar, comprender y utilizar recursos disponibles sobre docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la elaboración y aplicación de un plan de intervención adaptado. • Colabora con otros miembros del equipo pedagógico en relación a la creación y adaptación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, a la evaluación de aprendizajes y al dominio de competencias de fin de ciclo.
<p>Orientación de los alumnos:</p> <p>Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo curso, evaluando continuamente procesos de orientación adaptados a características diferenciales de sujetos, contextos y modelos de orientación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar y aplicar medidas que permitan solucionar problemas con los alumnos que muestren comportamientos inapropiados. • Colaborar en el diseño y aplicación de un plan de intervención específico para los alumnos que estén bajo su responsabilidad. • Aportar una contribución pertinente en los trabajos del equipo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Define y aplica un sistema de funcionamiento eficaz para las actividades normales de la clase. • Comunica a los alumnos exigencias claras referentes a comportamientos escolares y sociales apropiados y asegurarse de que se adapten a ellas. • Hace que los alumnos participen como grupo y como individuos en el establecimiento de las normas de funcionamiento de la clase.

Fuente: Corvalán (2010: 91).

En relación con las características puntuales del perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura, destacamos que ha habido esfuerzos (y de seguro habrá muchos más en un futuro muy próximo) por componer un perfil específico para la especialidad. Autores como Mendoza Fillola (2003) inician esta acción señalando las características y funciones que son determinantes para especificar el rol del profesor de Lengua Castellana y Literatura. Si bien Mendoza no habla de un perfil profesional, precisa una serie de rasgos que pueden servir de pauta para orientar los contenidos de la formación docente de la especialidad:

a) Funciones del profesor de Lengua Castellana y Literatura

Las funciones, al ser clasificaciones de tipo subjetivo, están sujetas a las condiciones que plantea el contexto de ejecución. Bajo esta perspectiva hemos de entender la clasificación de las funciones del docente de la especialidad de la Lengua Castellana y Literatura:

Cuadro 37: Funciones del profesor de Lengua y Literatura

FUNCIONES DEL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.
<ul style="list-style-type: none"> • Mediador en los aprendizajes. La organización de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento perfila la tarea del profesor como una mediación para que la actividad del alumno resulte siempre significativa. • Interlocutor en los actos de comunicación del aula y de comunicación espontánea. • Estimulador de la interacción en los procesos de aprendizaje. • Organizador, regulador y guía de la interacción comunicativa que se genera en el aula, atendiendo al discurso del aula y a los modelos lingüísticos que se desarrollan en esa comunicación. • Referente y modelo de hablante y usuario de las distintas manifestaciones lingüísticas, haciendo uso adecuado de los recursos lingüísticos, a manera de modelo, en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula. • Mediador en la difusión de valores culturales que aparecen en los contenidos comunicativos y literarios. • Organizador y planificador de la materia, según las necesidades del alumnado y las peculiaridades del contexto en el que se desarrolla su actividad. • Innovador en la previsión, diseño y elaboración de sus propuestas para el ejercicio de su actividad docente, siguiendo las aportaciones teórico-didácticas que puedan incidir en la mayor eficacia del aprendizaje de sus alumnos.

Fuente: Mendoza Fillola (2003).

b) Conocimientos de orden teórico-práctico para desarrollar su actividad, como por ejemplo, tener una amplia competencia lingüística y literaria y conocimiento de las características sistemático-funcionales de su lengua, conocimientos teóricos y metodológicos que permitan explicitar los contenidos de lengua y literatura,

criterios que le permitan decidir la elección de estrategias de enseñanza adecuadas, dominio para emplear técnicas didácticas que conduzcan a los alumnos al logro de los objetivos educativos propuestos, conocer y usar las referencias y recursos de información y documentación, etc.

- c) Conocimientos para el desarrollo de aptitudes y actitudes personales para desenvolverse en el contexto escolar, fomentando y desarrollando una comunicación clara, motivadora y de eficaz participación en el aula; la utilización de diversos modelos de usos lingüísticos justificando en cada caso su funcionalidad, a través de la presentación de diversas situaciones de comunicación en las que se haga efectiva la implicación participativa de los alumnos; la mediación para facilitar la interpretación y comprensión significativa de los contenidos a partir del discurso; la diversificación de los tipos de tareas, de actividades y de recursos para el trabajo en la clase, así como la organización de tareas y proyectos de trabajo interdisciplinar.
- d) Atender a la formación de docentes como investigadores de aula, de manera que éstos elaboren su propio modelo de descripción lingüístico-funcional en relación a los objetivos didácticos que se pretenden, dispongan -diseñen y apliquen- de instrumentos de observación que les hagan sentirse autónomos delante de los planteamientos, recursos y materiales que utiliza o que ha hecho producir.

Podemos decir que el alumno es el centro y el objetivo, siendo él como comunicador quien da y recibe información. El enfoque del profesor debe ser nuevo, pues actuará a modo de gestor (estableciendo las condiciones del aprendizaje esperado), organizador (planificando el desarrollo de la clase y elaborando actividades), guía (organizando el trabajo en clase y ayudando a resolver problemas), fuente de información, evaluador e investigador, pues escruta las necesidades de los alumnos y analiza la dinámica de grupos. Esta nueva perspectiva plantea que el discente sienta la necesidad de que el lenguaje que emplea tiene una trascendencia práctica, es un instrumento para convertir sus propuestas en realidades, de ahí la necesidad de que los planteamientos didácticos se lleven a cabo con propuestas o situaciones cercanas a la

realidad del alumno y a sus necesidades. De este modo, el espacio para la comunicación que es el aula, debe reunir esas condiciones para los actos cotidianos y para ello es imprescindible también la inclusión de la cultura no formal, además de la relevancia de los componentes no lingüísticos de la comunicación: los gestos, el contacto físico y visual, la superación de las distancias entre los interlocutores, etc., elementos que son fundamentales en la construcción de las relaciones humanas a partir de la relación entre lengua y cultura.

Tras la revisión efectuada acerca de perfiles docentes se asume la propuesta de adoptar un perfil específico para “pensar” al profesional de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en esta investigación va a estar delimitado por los factores y elementos que determinen las competencias profesionales que en él intervengan.

5.3 Síntesis caracterizadora de las competencias docentes y profesionales

Lo expuesto hasta ahora nos permite hacer una síntesis caracterizadora de las competencias. Aunque es evidente la dificultad de concretar un concepto universal y compartido de lo que es “**competencia**”, tal como hemos visto en los capítulos precedentes, intentaremos llegar a una **descripción conceptual** (Mertens, 1996; Lévy-Leboyer, 2003; Navío, 2005; Pavié, 2007; Gúñez y Pavié, 2008; Barba y otros, 2008; Gimeno Sacristán, 2009; Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009 y Guzmán y Marín, 2011) de la misma, a saber:

- a) La competencia es un **grupo de elementos combinados** (conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades) que se **movilizan** e integran en virtud de una serie de atributos personales, en contextos concretos de acción. Definen las capacitaciones que deben seguir los sujetos y tienen una composición compleja de la que forman parte elementos cognitivos, de motivación, actitudinales y conductuales (Gimeno Sacristán, 2009).

- b) Es **educable**, se mejora e incrementa la comprensión cognitiva tanto en el aspecto teórico como en la ejecución efectiva en la práctica profesional. El aprendizaje tendría al menos dos dimensiones, sería teórico y experiencial. Esto implica la consideración de las personas como sujetos capaces de comprender los significados implícitos a su desempeño para obtener un resultado competente.
- c) Tiene un componente **dinámico**, puesto que se establece a través de la secuencia de acciones, la combinación de varios conocimientos en uso, de la puesta en práctica de la teoría. Representan disposiciones para actuar en situaciones, ante problemas y/o demandas de contextos muy diversos (Gimeno Sacristán, 2009).
- d) Es una capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado de acuerdo a ciertos resultados exigidos (Mertens, 1996). Se exige que quien aprende esté al menos en condiciones de escoger la estrategia más eficaz en relación a la situación que debe afrontar en cada caso con el fin de obtener un resultado satisfactorio.
- e) Tiene una **aplicación práctica** y es **transferible**. Debe tener como contexto de ejecución una labor profesional, en donde el desempeño competente está definido por una secuencia de acciones que combinan una serie de conocimientos adquiridos previamente. Lo anterior no sería muy útil si el profesional, una vez que adquiere un esquema operativo, no es capaz de **transferirlo** a otra familia de situaciones (Le Boterf, 2000).
- f) Tienen como fin la preparación de **personas polivalentes** con formación integral, capaces de desempeñarse eficazmente en distintas funciones dentro de las organizaciones (Barba y otros, 2008).
- g) Su **adquisición** supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Las acciones adquieren su sentido de acuerdo a una interpretación

eficiente que se dé de ellas en un marco con límites operacionales fijados por una organización (normas), sea esta educativa o no.

- h)** La **evaluación**, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia. En la evaluación del desempeño la repetición de conductas no es suficiente (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009).

Considerando las características expuestas anteriormente, proponemos nuestra definición de competencias profesionales docentes como aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber (Pavié, 2010: 119).

Quisiéramos recordar en este punto lo ya revisado en capítulos anteriores en función del aprendizaje de los alumnos, sobre todo desde el enfoque constructivista. Aquí dicho aprendizaje implica al menos: a) ayudar a percibir las relaciones significativas entre las necesidades del alumno derivadas de la práctica, sus intereses y los nuevos contenidos; b) orientar al alumno para que pueda organizar los nuevos saberes y experiencias, para que pueda relacionarlas con los saberes previos y para que sea capaz de construir estructuras cada vez más complejas y c) organizar el tema y los materiales, enfatizar lo esencial, evitar detalles innecesarios, destacar todo aquello que aclare las relaciones entre las partes y que propicie la organización del todo (Catalano, Avolio de Cols y Iacolutti, 2006).

En consecuencia, un **profesional competente**, e incluimos aquí al profesor, debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por esto, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se

aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula.

De hecho, como señala Monclús (2000), las competencias adquieren sentido en relación con la innovación permanente en la práctica profesional. Y dicha innovación está estrechamente vinculada también con los procesos de evaluación, en donde se garantice el dominio de los aprendizajes.

Y, ya finalizando este capítulo, citamos a José Tejada y Antonio Navío (2005) quienes también incorporan en esta descripción conceptual el elemento de la **experiencia**, diciendo que:

“... las competencias son sólo definibles en la acción. Las competencias no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer, por lo tanto no son asimilables a lo adquirido en formación. Poseer unas capacidades no significa ser competente. Es decir, la competencia no reside en las capacidades sino en la movilización misma de los recursos. Para ser competente es necesario poner en juego el repertorio de recursos” (Tejada y Navío, 2005: 3).

De este modo, en las fases sucesivas de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del discente tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de trabajo es también situación de aprendizaje. Lo que señalamos lo precisa muy bien el profesor José Manuel Vez (2001), al indicar que:

“Al margen de lo que se diga y se haga en la formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo – como en muchas otras profesiones – juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas” (Vez, 2001: 421).

Es importante indicar además, que la adopción de un concepto de competencia como el señalado, trae consigo la necesidad de fomentar cambios de fondo en las instituciones, ya que requiere ser implementado en organizaciones educativas que cuenten con esquemas de gestión innovadores. Tendrán que desarrollar mecanismos de administración que incorporen la cultura del cambio y el mejoramiento continuo, así

como la capacitación y actualización del personal. También los procesos de ingreso, evaluación y certificación de sufren el impacto de esta nueva forma de ver y administrar la educación, ya que la formación a lo largo de la vida, concepto actualmente en vigor y que se respalda en aquella manera de entender las competencias, tiene como consecuencia la posibilidad de ingreso y salida, de acuerdo a las necesidades del discente, y que pueda certificarse progresivamente de acuerdo a sus personales requerimientos.

PARTE III

ESTUDIO SOBRE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DEL PROFESOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIONES: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La tercera parte de este texto que, recordemos, está relacionado con la línea de investigación del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid denominada **Problemática de la formación del profesorado de Lengua**, está compuesta por los capítulos sexto y séptimo. El primero incluye el diseño y aplicación empírica de la investigación y el segundo contempla las conclusiones, la presentación de una propuesta formativa y las futuras perspectivas de investigación. De esta manera, el capítulo sexto, que inmediatamente presentamos, considera la descripción del diseño de la investigación utilizado y la presentación de los resultados de la investigación empírica.

CAPÍTULO 6

DISEÑO Y APLICACIÓN DEL ESTUDIO

El planteamiento del problema, el reconocimiento del contexto de la investigación y los referentes teóricos acerca de dicho problema, nos llevan a desarrollar el estudio sobre las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones que ahora mostramos. Estas problemáticas apuntadas sin duda afectan al diseño de la investigación y hacen necesario delimitar qué es lo que pretendemos lograr y aportar con este trabajo. Los objetivos que nos marcábamos eran:

- a) analizar las políticas formativas para este tipo de profesorado y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial.
- b) verificar si existe un modelo o diseño curricular basado en competencias de consenso que indique cómo estructurar la formación inicial docente;
- c) determinar las competencias profesionales específicas para definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, y
- d) elaborar una propuesta con un nuevo perfil competencial del profesor que ayude a mejorar la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones a partir de la determinación de las competencias profesionales específicas.

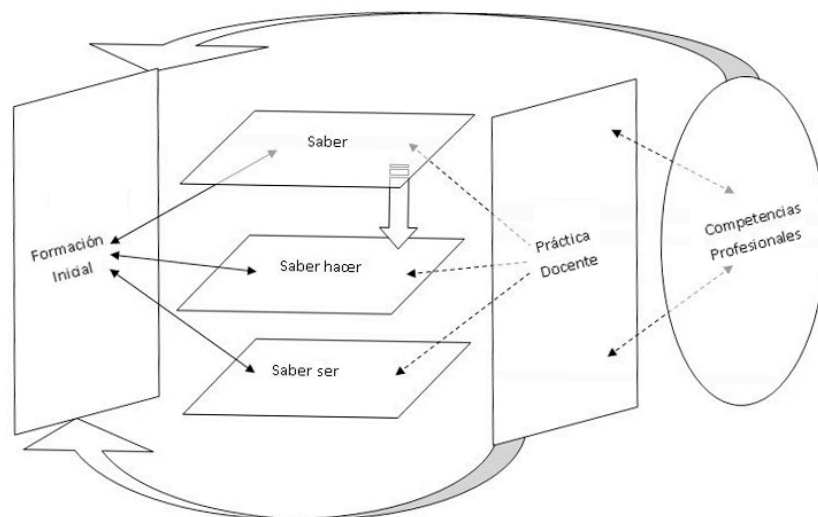
Para cumplir con el primer objetivo, hemos analizado en capítulos precedentes las políticas formativas para este tipo de profesorado y su forma de concretarse en los *currricula*, tomando en cuenta las competencias que se pretende desarrollar en la formación inicial. En relación con el segundo objetivo, hemos hecho una revisión amplia en los capítulos tercero, cuarto y quinto que demuestra la inexistencia de un modelo o diseño curricular basado en competencias que haya recibido el consenso para su aplicación a la formación inicial.

Para cumplir con el objetivo tercero realizamos la investigación empírica que se detalla en este capítulo. En primer lugar especificaremos el diseño de investigación que se aplica en este trabajo, comenzando por la explicación detallada del campo de estudio. Luego se da paso a la descripción de las variables implicadas, a partir de nuestra consideración conceptual de la competencia profesional. El planteamiento de dichas variables tiene como finalidad justificar el acercamiento que hacemos en la indagación de las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Tras la explicación de la metodología utilizada para la recogida de datos, presentamos el análisis e interpretación de los mismos.

Al objetivo cuarto le dedicamos en las conclusiones un apartado en el que presentamos una propuesta de perfil competencial del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, que deriva del trabajo empírico, así como de la revisión teórica precedente.

6.1 Diseño de la investigación: campo de estudio de las competencias profesionales docentes

Dados los objetivos que nos hemos planteado en nuestra investigación, podemos diferenciar dos campos: la formación inicial del profesorado, y la práctica docente de Lengua Castellana y Literatura. El estudio empírico se centra en la práctica docente, pero incluimos aquí también la formación inicial, por su vinculación con la práctica docente y porque en ella reside uno de los objetivos centrales que ya hemos mencionado. Nuestra pretensión es estudiar si existen o no competencias profesionales relacionadas con la acción docente en la disciplina en particular. Por eso distinguimos tres capas: el saber, el saber hacer y el saber ser que deberían evidenciar en la práctica de los profesores las competencias profesionales docentes. Este estudio tiene como contexto el sistema educativo chileno, específicamente en el Subsector de Lengua Castellana y Comunicación correspondiente a la Enseñanza Media, y hemos tomado como referente el Programa de Formación Inicial del Profesor de Lengua Castellana y Comunicación que se desarrolla en la Universidad de Los Lagos en Osorno, Chile.

Figura 5: Representación gráfica de los campos de investigación y sus relaciones

Leyendo la figura 5 de izquierda a derecha, nos encontramos en primer lugar con la Formación Inicial. La **Formación Inicial** tiene una programación, organización y contexto específico de ejecución, que responde a la política educativa y formativa que se enmarca en una institucionalidad resguardada por el Ministerio de Educación de Chile, por la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) y complementada con la LGE (Ley General de Educación) que, además, es el principio y fin de toda la arquitectura del proceso. El objetivo de la formación inicial es proporcionar los elementos necesarios mediante los cuales los profesores en formación se implican en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (Marcelo, 1989: 30). Así pues, la formación inicial modela y organiza los saberes, conocimientos, actitudes y competencias profesionales pertinentes de los futuros profesores, elementos que hemos representado en los segmentos y capas posteriores de la figura 5.

Las capas o dominios que se aprecian luego en la figura (5) se refieren a las competencias en el marco de la práctica docente.

Representamos aquellos tres componentes antes indicados de la siguiente manera: la primera capa viene a representar el **saber**, es decir, aquel componente de la competencia reconocido como **conocimientos** teóricos y técnicos adquiridos en los programas de formación inicial y que tienen como destinatario el profesor en formación (en este caso, de Lengua Castellana y Comunicaciones). El futuro profesor tiene que ser capaz de adquirir un *corpus* de conocimiento oficial y prescrito. Este saber está vinculado con teorías, conceptos y clasificaciones, y la forma en cómo se adquieren. Se pueden incluir conocimientos globales sobre el aprendizaje, la enseñanza y las acciones formativas en general. Se asocia este conocimiento con un componente conceptual, para lo cual Vásquez (2010: 53), quien basa su trabajo en Krathwohl (2002) los ordena de la siguiente manera:

- Conocimiento de esquemas de clasificación y de categorías.
- Conocimiento de principios y generalizaciones.
- Conocimiento de teorías, modelos y estructuras.

También se deben considerar aquí lo que algunos autores tienden a llamar conocimiento de **sentido común**, que se adquiere durante la socialización o la interacción con otros, como también un tipo de conocimiento basado en la experiencia práctica, que se adquiere como producto de ejecutar actividades y tareas en forma repetida y sistemática. En este mismo sentido, Bustamante señala que:

“En la construcción de una competencia, la experiencia juega un papel esencial, primero en la forma de “conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias, generalmente reiteradas” o adquiridas mediante la formación disciplinaria, proveniente de elaboraciones conceptuales en el espacio de lo cognitivo y que en la actualidad, en la forma de saber prescriptivo, documentado y validado, han generado importantes desarrollos orientados a mejorar las estrategias de aprendizaje de los individuos por sí solos o en sociedad” (2008: 8).

Este **saber**, estos conocimientos son sólo información (Saracho, 2005) y son las habilidades y destrezas, es decir, el **saber hacer**, otro componente de las competencias que permiten utilizar en forma adecuada este conocimiento.

La capa que representa el **saber hacer** tiene que ver con **habilidades y destrezas**, resultado de una suma entre un entrenamiento en procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionados con materias científicas o de área profesional

(De Miguel, 2006). Se entiende por habilidades la capacidad que le permite a un individuo ejecutar de manera efectiva una tarea física, interpersonal o mental. Al tener un carácter procedimental, el saber hacer (habilidades) implica el manejo de un “procedimiento de procedimientos” (Zabala y Arnau, 2007) un proceso en el que es necesario dominar unas habilidades previas de interpretación y comprensión de la situación objeto de estudio en la totalidad de su complejidad. Las principales habilidades que se toman en cuenta en este nivel (las que hemos mencionado con más detalle en el capítulo cuarto) son las relacionadas con habilidades y destrezas físicas, sociales y/o intelectuales.

Distinguimos especialmente en esta capa habilidades como el *know how* (‘saber hacer’) que el profesor (o futuro docente) adquiere como conocimiento práctico en su formación inicial y que tendrá que ser capaz de demostrar en un área ocupacional designada o en la práctica. En otras palabras, establecer lazos comunicativos transformadores entre docente y discente de entendimiento crítico, integral e intencionadamente deliberativo de cualquier contenido (Pinto, 1997). También están las habilidades **académicas**, que se ponen en juego para hacer frente a la resolución de nuevos problemas relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluyen la capacidad (en lo posible) de ser reflexivo con este mismo proceso y sobre nuevas situaciones.

Complementando lo anterior, Vásquez (2010: 38) precisa que este componente de la competencia tiene que ver con un tipo de conocimiento llamado **procesual**, el cual apunta a la adquisición de un saber hacer o “cómo hacer algo”, es decir:

- Conocimiento de habilidades y algoritmos en temas específicos.
- Conocimiento de técnicas y métodos en temas específicos.
- Conocimiento de criterios para determinar cuándo aplicar procedimientos apropiados.

En cuanto a la influencia del enfoque constructivista (Moral, 2010: 269), un profesor con estas características se define, entre otras, por la siguientes:

- Tiene un rol mediador-facilitador en el aprendizaje.
- Parte de nivel de desarrollo del alumno, considerando sus experiencias y conocimientos previos como algo clave para lograr mejores aprendizajes.
- Acepta e impulsa la iniciativa y autonomía de los alumnos.
- Desafía la indagación a base de preguntas, unas formuladas por él; otras por los mismos alumnos.
- Usa una terminología cognitiva como: analizar, clasificar, crear, pensar, inferir, etc.
- Es un docente reflexivo.
- Realiza prácticas de investigación.
- Promueve la interacción y el trabajo cooperativo.

En complemento con lo anterior, una influencia del Enfoque Funcionalista (ver capítulo tercero) de este diseño, es que se considera a la competencia profesional de acuerdo al reconocimiento de la misma en cuanto resultado o producto específico de una situación de aprendizaje o del trabajo. Aquí se puede agregar además que son competencias que más bien son procedimientos automatizados o rutinas que el sujeto realiza frente a los elementos de una situación o señales pre-establecidos. Pero no todas las competencias tienen este carácter tan elemental, sino que también en este nivel la ejecución puede ir más allá de una simple automatización y va a exigir del sujeto que la ejecuta la interpretación de una situación nueva de manera que le permita elegir el procedimiento que mejor conviene (Corvalán, 2010).

Esta metodología para la identificación de competencias requeridas (Mertens, 1996; Saracho, 2005; Guíñez y Pavié, 2008; y Pavié, 2009) permite organizar grupos de competencia de acuerdo a funciones específicas, para lo cual la literatura especializada coincide en que se puede trabajar en dos niveles, cuales son, **estrategia y competencias específicas (disciplinares)**.

En el caso del nivel estratégico se consideran las variables relacionadas con los objetivos estratégicos de la organización o centro formativo. Es el nivel en el que se atiende la demanda ya que implica un cambio deseado en el desempeño organizacional

(Jones, 2008). Por ejemplo, la meta o resultado que se quiere lograr en los aprendizajes de los alumnos a partir del proyecto educativo del centro.

En cuanto a las competencias específicas (disciplinares), es el nivel de comportamientos, o sea, el nivel en el que se considera cómo llegan las personas a obtener resultados (Saracho, 2005) que obtienen en función del aporte de valor que realizan. Aquí también aparece la mención a la utilización de materiales de enseñanza o recursos didácticos. Lo anterior se basa en el desplazamiento del foco de la enseñanza al aprendizaje y la necesidad de disponer de recursos pertinentes para esta situación. También se habla en este nivel de funciones de diseño e implementación de situaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir:

“... vinculadas principalmente al ejercicio de la tarea de enseñanza y acompañamiento de los individuos y los grupos en sus procesos de aprendizaje. Esta función se refiere principalmente a la etapa interactiva de la tarea docente en la cual se comunican los propósitos, las expectativas y las actividades y se realiza seguimiento de las actividades. Para su realización, es imprescindible que los docentes adapten, adecuen sus propuestas de trabajo, tanto a partir de los resultados del seguimiento como a partir de cuestiones que pueden surgir de la misma situación” (Barba y otros, 2007:35).

Saracho plantea que estos niveles deben relacionarse causalmente, esto quiere decir, los comportamientos de las personas son los que causan el desempeño individual y grupal, y a su vez estos desempeños resultan en el desempeño global de la organización.

Cabe aquí mencionar que creemos que aún se mantienen muy difusos los límites entre los distintos tipos de competencia, sobre todo si estamos pensando que esta investigación se basa en la ejecución efectiva de estas competencias a partir de la práctica docente.

La tercera capa se relaciona con el **saber ser** del docente, es decir, con todo lo relacionado con lo actitudinal, con las relaciones interpersonales y con los valores que el profesor moviliza en su quehacer pedagógico. En este mismo sentido hace referencia el saber ser a un conjunto de actitudes acordes con las principales características del entorno organizacional y/o social (Bustamante, 2008). También se relaciona este nivel con los rasgos de personalidad (De Miguel, 2006) en cuanto a características que se

manifiestan a través de la conducta y que suponen respuestas consistentes ante situaciones o informaciones. En este caso se relacionan estas actitudes y valores correspondientes al saber ser con los rasgos necesarios para el buen ejercicio profesional como, por ejemplo, responsabilidad, autonomía, iniciativa, liderazgo, etc. En este mismo sentido se señala que:

“Con la tendencia de formación por competencias, se busca hacer conciencia en los actores educativos sobre la importancia de la formación en valores, que identifiquen a la persona humana en su desempeño, en la interacción y en la convivencia. Lo anterior, porque las competencias propician, en las instituciones educativas, la relación con el mundo familiar, social y empresarial y la posibilidad de extender los logros académicos alcanzados en la institución” (Arbeláez, Corredor y Pérez, 2009: 52).

Cabe señalar que en esta capa lo definido como actitudinal tiene componentes complejos, ya que para que una actitud posibilite la predicción de una conducta es necesario que la actitud que lleva a realizar un determinado comportamiento sea consistente (Saracho, 2005: 135). Y en la medida que las actitudes, que son adquiridas y no innatas, son menos estables aumenta su dificultad para modificarlas.

En el sentido expuesto en el párrafo anterior, Saracho advierte que hay que mencionar que la actitud tiene dos factores que la determinan. Por un lado el factor individual y, por otro, el social. En cuanto a lo individual, estaría focalizado en que determinados comportamientos conducen a ciertos resultados como el cumplimiento de metas que uno se propone. En cuanto a los factores sociales, estos dependerían tanto de la percepción de lo que los otros creen que el individuo debe hacer como de la motivación que tenga la persona para cumplir o no con lo que esos “otros” creen que debe hacer.

A continuación encontramos en la figura (5) el componente **Práctica Docente**, en el que **se centrará el estudio empírico**. Pretendemos conocer mejor los diferentes estilos de prácticas pedagógicas que manifiestan los profesores, el uso de recursos didácticos y los cambios impulsados por la Reforma Curricular chilena, para poder identificar en su acción pedagógica competencias profesionales. Queremos indagar cómo el profesor declara y valora su práctica docente en el aula observando si hay distintos estilos de prácticas y ver qué busca con ellas como, por ejemplo, si tiene como propósito el desarrollo de competencias teóricas superiores en los alumnos, vale decir,

el uso de modelos teóricos para la enseñanza de la lengua y/o la literatura; si está orientado a la realidad y contexto de los alumnos; si usa los recursos con la intención de ser un facilitador de los aprendizajes, o si su estilo de práctica docente apunta a la reproducción de contenidos.

En relación a esta misma **Práctica Docente**, Cristián Cox (2003b) defiende la idea de que a partir de la puesta en marcha de la Reforma Curricular chilena (ver capítulo primero) dicha práctica ha evolucionado a distintos ritmos y con diferentes grados de profundidad. Esto quiere decir que se han cubierto áreas como: i) la del trabajo profesional en la institución educativa; ii) las de las relaciones de trabajo con los alumnos; y iii) la de la enseñanza propiamente dicha. Se evidenciarían cambios profundos en los dos primeros puntos, y cambios relativos y superficiales en relación al tercero.

Coincidimos con el autor citado en el sentido de que existe una especie de apropiación de parte del profesorado de conceptos tales como **aprendizaje significativo** basado en el paradigma constructivista del aprendizaje (ver capítulo tercero) el que, recordemos, se compone de tres elementos importantes (Coll, 1997): relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognitiva; vincular los aprendizajes con la experiencia de quien aprende; y procurar la implicación afectiva entre el docente y el alumno con el propósito de relacionar los nuevos conocimientos con los aprendizajes anteriores. Complementando lo anterior, agregamos que el “constructivismo, en la medida en que explica el conocimiento como el resultado de acciones reales y luego interiorizadas del sujeto sobre los objetos, sobre su representación o sobre proposiciones abstractas” (Solar y Sánchez, 2008: 116).

Del modo antes señalado se pretende formar en el estudiante nuevas **competencias** (además, así lo expresan los documentos oficiales publicados por el Ministerio de Educación). Sin embargo hay que consignar que la puesta en marcha o la transferencia de estas ideas a la práctica docente dista bastante de ser eficiente, y va a ser más compleja su ejecución si el entorno en el que se desarrolla la acción docente pertenece a un nivel socioeconómico bajo.

Esto nos lleva a hacer referencia a algunas ideas que ya se han expresado en el capítulo segundo, sobre el modo en que el profesor llega a aprender y a actuar de la manera que lo hace a partir de su práctica docente (Hernández, 1998). Este autor defiende la idea de que el profesor no aprende necesariamente lo que se le pretendía enseñar desde un programa formativo. Además, los planes y estrategias de formación normalmente no conectan con las diferentes modalidades de aprendizaje, aplicación y puesta en práctica aprendidas por los docentes. Esto está avalado por estudios que ponen en evidencia que los profesores no siguen las pautas propuestas en su formación, sino que adaptan y reorientan todo lo recibido.

De la idea expuesta por Hernández señala que se han derivado dos hipótesis bastante potentes que concuerdan con las directrices de nuestra propia investigación. En la primera se dice que los profesores tienen (pre)concepciones sobre su quehacer, que les sirven para guiar su acción profesional y que no se modifican tan fácilmente. La segunda enfatiza la importancia de conocer la práctica docente, para así inferir el papel de las concepciones en la práctica misma. De ahí la importancia de los estudios etnográficos para conocer qué hace el profesor en su clase.

De esto, señala Hernández, aparece una nueva tendencia de formación que resalta la idea de un profesional de la educación analítico y reflexivo en torno a su propio desempeño en la sala de clases. Una de las implicaciones de esta tendencia que más se relaciona con el presente estudio es la que lleva a conceptualizar la práctica de la formación a partir de las experiencias concretas y su análisis, reflexión y crítica. Situación que hemos querido reflejar en la representación gráfica de la figura (5) a partir de la trayectoria que indican las flechas que van hacia las dos capas anteriores (saber y saber hacer y saber ser) y que también “retornan” (a partir del análisis y la reflexión) desde la práctica misma a la propia formación inicial.

Consideramos también, y en función del atributo reflexivo que preferentemente debe reflejar el profesional de la educación ante su propia práctica docente, la visión crítica que aporta J. M. Vez (2001) para el ámbito de la Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE), pero que se puede hacer extensiva también para la Formación Inicial del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones:

“... la única manera de comprender y proyectar la DLE radica en entender mejor la forma en que los profesores del área (...) conciben y representan lo que ‘realmente’ hacen en sus aulas y cómo adquieren y desarrollan sus respectivos procesos de ‘saber en la acción’ y de ‘aprender en la acción’ mediante el contraste y la reflexión entre los planteamientos formales de la formación (inicial y permanente) y la experiencia informal que les proporciona el trabajo en su puesto docente.” (Vez, 2001: 424).

Se infiere de lo anterior que el docente que responde al rasgo de **reflexivo** en relación a su práctica puede construir un nuevo conocimiento acerca de la forma de cómo afrontar y resolver por una vía exitosa los problemas que se presentan a diario en la sala de clases. La ejecución eficiente de esta acción necesariamente transforma este conocimiento en nuevas competencias profesionales para el profesor, ya que mediante esta acción mejora la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y le ayuda a comprender mejor su propio trabajo.

El desarrollo de esta competencia profesional, la reflexión en la acción (Schön, 1992; Molina, 2006), dice relación con la capacidad que el profesional competente (en el ámbito de la educación) sabe manejarse eficientemente en las zonas **indeterminadas** de su práctica, es decir, de conflicto o singularidad y cuya solución requiere una reflexión a partir de su propia experiencia en la acción, reflexión que le permita reorganizar su trabajo en el desarrollo del trabajo mismo. Según los autores citados Schön (1992) y Molina (2006), esta competencia permite al profesional enfrentar una situación y resolverla sobre la base de problematizarla como caso único, generar conocimiento y comprenderla, y todo ello en el marco de la inmediatez de la ejecución de su propia práctica profesional. Schön además señala que “cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos” (1992: 41).

Ahora bien, en la práctica no siempre se construye nuevo conocimiento, sino también se presenta una tendencia por parte del profesorado a repetir un tipo de clase como una “fórmula mágica” que obedece más a un acto reflejo carente de todo proceso de reflexión sobre su misma práctica (Hernández, 1998). Por este motivo hemos

representado los trayectos que recorren desde y hacia el plano de la práctica docente con líneas discontinuas. A lo anterior podemos agregar que:

“Con el tiempo, las rutinas causan daño a la eficacia profesional, los saberes aprendidos pasan de moda, la repetición de los mismos contenidos se hace irrelevante, los grupos de alumnos cambian. Entonces, la capacidad del futuro y actual docente de establecer periódicamente un balance de sus propias competencias es imperativa para su profesionalización” (Corvalán, 2010: 81).

Algunas conclusiones del trabajo de Hernández (1998: 16) que ya hemos expresado con mayor extensión en el capítulo segundo, se relacionan con lo que queremos reconocer e indagar en la práctica docente, como cuando dice que: **i)** los docentes tienen una visión práctica de su actuación y de su saber. En este sentido, los enseñantes construyen saberes y prácticas a lo largo de su trayectoria profesional que son infravalorados por los formadores y los medios de comunicación, pero que, sin embargo, constituyen los fundamentos de su práctica y competencia profesional. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la práctica sin contexto, sin explicación y sin referencias que la apoyen, no tiene sentido; **ii)** los enseñantes no tienen una perspectiva funcional (lo que se aprende ha de servir para algo) en la formación profesional; **iii)** el profesorado tiene una visión dicotomizada entre la teoría y la práctica y entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza; y **iv)** los docentes tienen una visión generalizadora de las prácticas, por eso cuando aprenden un esquema de actuación tratan de aplicarlo incluso en circunstancias que exigen otro tipo de estrategia.

El último segmento de la figura (5) representa las **competencias profesionales** (docentes) que creemos que no necesariamente se adquieren en la formación inicial ni se desarrollan en el desempeño profesional del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile. Decimos que “en teoría”, porque pensamos que no necesariamente se adquieren y desarrollan competencias profesionales en la formación inicial docente puesto que, en la práctica, muchos profesores no crean ni generan soluciones novedosas a nuevas situaciones de enseñanza y aprendizaje y se limitan a repetir estrategias y “recetas” muchas veces sin ninguna pertinencia con las necesidades que demanda el contexto escolar en el cual se desempeñan. Es por este motivo por lo que en la figura (5) hemos diagramado la trayectoria desde la **Práctica Docente** a la representación de las **competencias profesionales** con líneas discontinuas, porque creemos que representa una acción que no es permanente en el profesorado.

La **interacción** es la constante de la representación hecha en la figura (5) pues se caracteriza por la acción recíproca que manifiestan sus componentes. Esta **reciprocidad** nos permite obtener información en dos momentos: primero, cuando se ve el proceso desde diferentes etapas y, segundo, cuando se ejerce una acción para recibir como respuesta una reacción por parte del elemento sobre el cual se realiza dicha acción. Para clarificar lo expuesto, ponemos como ejemplo la dinámica de este conjunto de fases sucesivas que se grafica en la figura a partir de la dirección de los trayectos desde la **formación inicial** hacia las capas representadas en el diseño de la investigación por el **saber**, el **saber hacer** y el **saber ser**; lo mismo ocurre con la trayectoria opuesta desde el nivel de la **práctica docente** o desde las **competencias profesionales** hacia las capas antes especificadas o los tramos más largos que va en dirección hacia la misma **formación inicial**.

En el caso que la interacción funcione correctamente, es decir, que la acción de reciprocidad se ejecute en un mismo contexto y en espacio de tiempo compartido, debería dar como resultado un cambio en la condición o estado de los elementos que participan en este proceso. Así, la interacción debería ser un núcleo en común de la profesión docente en torno al cual deberían organizarse las competencias profesionales de la misma, las cuales son reforzadas y sostenidas por las competencias de los anteriores ámbitos descritos.

6.2 Diseño de la investigación: variables implicadas en el estudio

No resulta fácil entender un objeto tan complejo como el de las competencias profesionales, que implica considerar e integrar una importante cantidad de elementos y características que componen el conjunto de lo que se entiende por competencia propiamente tal. Tal complejidad se incrementa si tenemos en cuenta que nos movemos en el terreno de la práctica docente.

El saber, el saber hacer y el saber ser, capas que integran las competencias profesionales que el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones pone en acción al

enseñar, se ven afectadas por una serie de variables independientes. La identificación de estas variables es el punto de partida para definir un perfil de competencias de un profesor competente de la especialidad. Las variables que hemos considerado afectan a los conocimientos, las capacidades y habilidades, y se refieren al contexto (Navío, 2001) del trabajo, a la formación inicial, además de otros factores personales que pueden ser importantes, como el género y los años de experiencia docente. Un breve análisis de cada una de ellas en este apartado deberá permitirnos la concreción de éstas en indicadores y criterios que orienten el proceso de investigación y que orientan también las secciones especificadas en el cuestionario utilizado para la parte empírica de dicha investigación.

a) Tipo de titulación

Al plantear los conocimientos desde la perspectiva de las competencias profesionales, nos referimos a la información con que cuenta una persona sobre áreas más o menos específicas de contenido y/o materias de un plan de estudio. Estos conocimientos se adquieren de diversas formas, por ejemplo, a través de la experiencia práctica en un área concreta, o como resultado de la interacción con pares. Tienen que ver con conceptos, teorías o procedimientos que se elaboran desde la formación inicial para la profesión, que se corresponde con el tipo de titulación que se ha obtenido.

Así, hemos identificado la variable **tipo de titulación** de acuerdo con el título obtenido que suele reflejar la cantidad de tiempo -años cursados- que los encuestados han dedicado a su formación. De esta suerte, esta variable está compuesta por participantes que tienen la titulación de **Licenciados, Magíster, Doctores** (en el caso de que los hubiera) y también utilizamos la denominación **Otros** en el caso de responder a un tipo de formación distinta a las anteriormente nombradas.

En este contexto, los conocimientos que debe tener un profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones están representados por los contenidos que se ponen en juego en los programas de formación específicos de cada Institución de Educación

Superior, por ejemplo, el Plan curricular de la Carrera de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile que hemos descrito latamente en el capítulo segundo de este documento. Estos contenidos surgen de una normativa dada por la política educativa dominante en un periodo de tiempo señalado y bajo una legislación en particular (AA. VV., 2005b). Ya que son estos saberes los que se intentan aplicar en un currículum determinado para cada sector de aprendizaje (Lengua Castellana y Comunicaciones). El contenido tiene los siguientes aspectos:

- El contenido con que se constituye la malla curricular vigente del Programa de Formación Inicial seleccionado.
- El contenido como una situación procedimental, es decir, un conjunto de acciones sucesivas que se orientan al saber hacer.
- El contenido como el conjunto de saberes prescritos por el Ministerio de Educación para la Educación Media que deberá enseñar el futuro profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Aquí el conocimiento se distinguirá en dos tipos: 1) el conocimiento como información, y 2) el conocimiento como entendimiento, es decir, puesto en relación con su contexto.

b) Contexto

La variable contextual y su relación con las competencias profesionales es fundamental. Sin duda, la manifestación de este tipo de competencias es imposible sin la puesta en marcha de capacidades y conocimientos en un contexto específico y en un momento determinado. Es entonces cuando se comprueba la existencia de competencias profesionales (Navío, 2001). No obstante, como contrapartida, englobar todo aquello que puede aportar el contexto como variable para el estudio de las competencias del Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones es un propósito de difícil concreción, porque es en el contexto concreto donde se relacionan todo tipo de variables, interviniendo de manera permanente en la manifestación de las competencias profesionales.

Por ello, creemos que la consideración del contexto precisa estar delimitado con claridad, especificando algunos de los indicadores que son especialmente relevantes en

la investigación. La propuesta pasa por la consideración de dos contextos básicos –entre los muchos posibles- que son referentes en la competencia profesional:

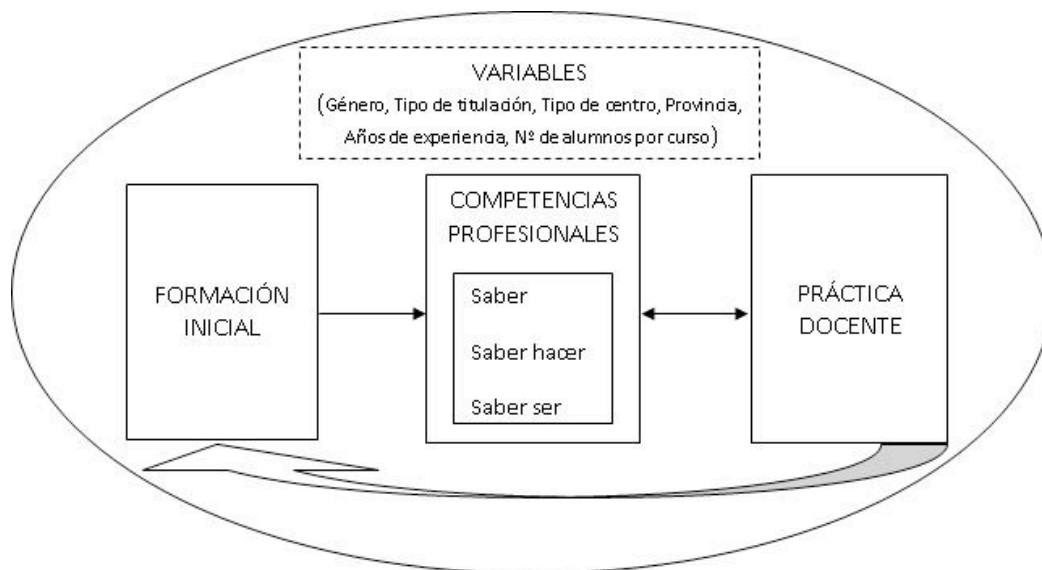
- **Contexto institucional. Tipo de Centro** delimitado por las tipologías institucionales en las que desarrolla la actividad profesional (**Centro Público, Subvencionado o Privado**), por las características particulares de las instituciones: directivos, proyecto educativo.
- **Contexto sala de clases.** Circunscrito por el momento y el espacio en el que el formador desarrolla su actividad frente al grupo. Un componente muy importante que pone a prueba las competencias profesionales como, por ejemplo, liderazgo, trabajo en equipo, autonomía de aprendizaje, utilización de recursos didácticos, es el **número de alumnos que hay en cada aula.**

c) **Género y años de experiencia laboral**

Incluimos aquí la variable **género**, que está relacionada con la distribución entre hombres y mujeres que componen el grupo consultado y que son la fuerza de trabajo del sistema educativo. Además, una última variable se vincula con los años de **experiencia laboral** de los profesores participantes, es decir la duración de la práctica en la que hayan desarrollado sus competencias profesionales, en el caso de que las manifiesten.

En el siguiente esquema se concretan las variables relacionadas con la Formación Inicial y Práctica Docente. La utilidad de esta concreción tiene que ver con la forma en que se ha estructurado la información a partir de la aplicación de los instrumentos para la recogida de datos y su posterior tratamiento.

Figura 6: Variables incluidas en el estudio



Se va a indagar sobre las competencias profesionales de dos formas, como se verá en el siguiente apartado: preguntar sobre lo que hacen los profesores en sus prácticas docentes y sus valoraciones al respecto, y preguntar cómo valoran un listado de competencias profesionales. De ahí la flecha con doble punta, ya que se espera detectar sus competencias profesionales desarrolladas, según sus respuestas, y se espera detectar también su valoración de cuáles son las competencias que estiman necesarias para la formación inicial. Los resultados se van a relacionar con las variables indicadas, para ver si inciden en las competencias profesionales en ejercicio. Los indicadores de las competencias profesionales que se aplicarán para realizar la investigación se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 38: Indicadores sobre los cuales se hará la indagación

Programas Contenidos Didáctica Metodologías y técnicas de enseñanza Referentes teóricos Evaluación	Organización educativa Recursos y medios Política educativa	Interacción con los alumnos Necesidades del grupo-curso Rasgos personales Vocación Ser reflexivo Liderazgo Adaptabilidad Profesionalidad Interrelación con pares
---	---	--

6.3 Diseño de la investigación: metodología

Para dar respuesta a las preguntas de investigación que nos planteamos utilizamos dos herramientas con la intención de complementar los datos obtenidos con ambas. En primer lugar, para conocer los puntos de vista que los profesores de Lengua Castellana y Comunicación tienen sobre las competencias profesionales, utilizamos el cuestionario. En segundo lugar, para completar esta información y dotarla, quizás, de un sentido que fuera más allá de los resultados obtenidos por el tratamiento estadístico de los datos, utilizamos la entrevista.

De este modo pretendemos que nuestro estudio reúna las siguientes características (Latorre y otros, 1996):

- a) **Actual y Multidimensional:** por considerar los cambios en la formación inicial docente que en el momento de desarrollo de esta investigación se están ejecutando en Chile; por incluir diferentes dimensiones en la concepción de las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Literatura, y por disponer de diversas fuentes de información y de instrumentos que nos permiten recoger la experiencia de la práctica docente y reconocer la complejidad de la competencia profesional.
- b) **Factible:** por estar ajustado a una demanda social e individual relacionada con unos profesionales que combinan la práctica docente con su propio desarrollo profesional.
- c) **Pertinente:** en tanto que pretende mostrar información relevante que tiene relación con un plan de desarrollo curricular que obedece a una política educativa del Estado chileno.

En este cuadro presentamos, de manera sintética, los dos instrumentos utilizados. Para cada uno de ellos destacaremos en esta presentación el proceso de confección y una breve justificación:

Cuadro 39: Instrumentos utilizados en la investigación

MODALIDAD CUANTITATIVA	MODALIDAD CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Un cuestionario aplicado a una población de egresados de la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones quienes están trabajando en un zona geográfica específica del país y que son egresados de la misma Universidad (Los Lagos). • El cuestionario tiene el propósito de detectar la variabilidad de las situaciones de aprendizaje y enseñanza que pueden declarar los docentes en ejercicio de la profesión docente. Esto debería facilitar la descripción y evaluación posterior de diversas situaciones de la práctica docente y de los resultados esperados de la misma. <p>Se consideran los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Saber: se refiere a las competencias relacionadas con conocimientos teóricos y conceptuales. ○ Saber hacer: se refiere a una suma de procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionadas con la enseñanza de la disciplina. ○ Saber ser: se refiere a disposiciones, valores y/o actitudes que permiten al individuo ejecutar bien una tarea. ○ Valoración de competencias profesionales docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas aplicadas a una muestra poblacional de egresados quienes han sido reconocidos por sus pares como profesores destacados en su ámbito profesional a través de la Evaluación Docente.

6.3.1. El cuestionario

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes. Aquí el investigador elige o construye un conjunto de preguntas adecuadas y le pide al sujeto que conteste, normalmente eligiendo una respuesta entre varias que se le proponen.

La justificación del uso del cuestionario es que consideramos que es el mejor instrumento para recoger información que nos permita dar una respuesta a las preguntas de investigación. Para conocer las competencias y acciones vinculadas con el buen desarrollo de la práctica docente, con el saber hacer de los profesores en función de los objetivos de los programas de Lengua Castellana y Comunicaciones para Enseñanza Media, y para valorar las competencias profesionales en el ámbito de la Formación del

profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, formulamos preguntas que van dirigidas a profesores en ejercicio.

En cuanto al proceso de confección en sí el cuestionario se elaboró a partir de la revisión teórica y se han seguido las fases comunes (Del Rincón y otros 1995; Fink, 1995 y 1995b; Martínez, 2002):

- Delimitación de las variables de la investigación.
- Establecimiento de los principales criterios.
- Confección de un cuestionario inicial para luego ser validado ante una pequeña muestra.
- Confección del cuestionario definitivo tomando en cuenta el proceso de validación mencionado anteriormente.

El cuestionario fue elaborado por el autor de esta investigación, supervisado por el Director de la misma. Posteriormente fue validado en Chile, específicamente con 9 profesores de Lengua Castellana y Comunicación de diversas comunas de la IX y X Regiones. Además colaboraron colegas del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile), del Centro de Educación Continua y del Instituto de Lingüística y Literatura de la Universidad Austral de Chile (Valdivia).

Se consideraron las aportaciones hechas por los consultados en la validación y que se dirigían a puntos significativos tales como: evitar las ambigüedades en la enunciación de las preguntas, como sucedía con las preguntas (2), (12), (23) y (26) y en la sección III, la competencia profesional (17); acotar las preguntas de modo que el tiempo estimado de respuesta individual no superara los 25 minutos; reducir, por la razón antes mencionada, a 26 preguntas las secciones I y II, y a 22 las relacionadas con las competencias profesionales (eran originalmente 28); no identificar abiertamente a qué grupos pertenecían las competencias profesionales, es decir, que desde la competencia (1) a (6) eran competencias ligadas al conocimiento, de la (7) a la (13) competencias vinculadas con habilidades y actitudes (saber hacer y saber ser) y de la (14) a la (22) competencias relacionadas con la profesionalidad.

El cuestionario final contempla los siguientes apartados:

- a) Los datos generales, que incluyen las siguientes variables: género, tipo de titulación, tipo de establecimiento donde trabajan los participantes, provincia a la que están adscritos, años de experiencia docente y número de alumnos con los que estos docentes cuentan en sus aulas.
- b) El primer apartado consta de una valoración, de parte del encuestado, de aspectos que se relacionan con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura. Se agrupan aquí fundamentalmente aspectos relacionados con contenidos (conocimientos, **saber**) que se utilizan en forma permanente para la buena práctica docente. Estos aspectos se traducen en enunciados que se formulan en un nivel de generalidad que permiten incluir varias situaciones y desempeños de la asignatura.
- c) El segundo apartado, más breve que el anterior, solicita al profesor encuestado que determine la frecuencia con que realiza una serie de acciones que tienen como meta ayudar a los estudiantes a lograr los objetivos de aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura (y Comunicaciones) propuestos por el Ministerio de Educación chileno. Se incluye aquí en forma integrada los segmentos **saber hacer** (el resultado de una suma entre un entrenamiento en procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionados con materias científicas o de área profesional docente) y **saber ser** (las disposiciones, valores y/o actitudes que permiten al individuo ejecutar bien una tarea) con el fin de verlas como un conjunto de realizaciones cuyo resultado tiene un significado claro en el proceso de trabajo e indica las situaciones más significativas que el profesor debe resolver en los distintos contextos profesionales. O sea, que puede ser reconocida como una mínima función certificable o evaluable que funciona en forma independiente a partir de la evaluación de las competencias profesionales que la integren. Por este motivo se integran un la denominación **saber hacer/ser**.

- d)** El tercer y último apartado tiene como propósito que el participante valore, de acuerdo a su experiencia de aula, una serie de 22 competencias profesionales que se relacionan explícitamente con el proceso de formación del profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Chile. Estas competencias presentan un mayor nivel de explicitación y descripción de los desempeños esperados para un perfil profesional. Tienen que ver, en definitiva, con las realizaciones y/o desempeños que debe lograr el docente en forma autónoma y que son susceptibles de ser evaluadas y certificadas en base a criterios y estándares de ejecución previamente definidos.

El cuestionario aplicado es el siguiente:



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Programa de Doctorado: Didáctica de la Lengua y la Literatura
**Tesis: LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE LENGUA
CASTELLANA Y LITERATURA: APORTACIONES A LA FORMACIÓN INICIAL.**

Género: Masculino Femenino
Titulación: Licenciado Magíster Doctor Otros
Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular
Ciudad/Provincia:...../.....
Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10
Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

ENCUESTA

¿Qué importancia le otorga usted, para el buen desarrollo de su práctica docente, los siguientes aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura? Por favor, marque con una X su selección y responda empleando esta escala:

**MUY IMPORTANTE= 5; IMPORTANTE=4; PROBABLEMENTE IMPORTANTE=3;
IRRELEVANTE=2; NO SABE, NO RESPONDE=1**

1. A la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media
 5 4 3 2 1
2. A conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación
 5 4 3 2 1
3. Al aprendizaje basado en problemas (ABP).
 5 4 3 2 1
4. A la clase frontal (método expositivo o magistral).
 5 4 3 2 1
5. A la enseñanza de la literatura clásica.
 5 4 3 2 1
6. A la enseñanza de los fundamentos lingüísticos.
 5 4 3 2 1
7. A la enseñanza de la literatura hispanoamericana de los siglos XIX y XX.
 5 4 3 2 1
8. A la utilización de los medios de comunicación masiva como la prensa o la TV para la enseñanza de las funciones del lenguaje.
 5 4 3 2 1

9. Al desarrollo de la competencia comunicativa.
 5 4 3 2 1
10. A que sus estudiantes aprendan a reconocer diversos tipos de discurso.
 5 4 3 2 1
11. A la promoción del pensamiento divergente.
 5 4 3 2 1
12. A la pertinencia para el aprendizaje que Ud. otorga a que los alumnos desarrollen actividades en grupo evaluadas.
 5 4 3 2 1
13. A la promoción del razonamiento analítico de sus alumnos.
 5 4 3 2 1
14. A incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes.
 5 4 3 2 1
15. A la utilización de mapas conceptuales o redes de contenido en sus clases.
 5 4 3 2 1
16. Al uso del computador y software educativos para la docencia.
 5 4 3 2 1
17. A la metodología de proyectos de aula para la innovación didáctica.
 5 4 3 2 1

II. ¿Con qué frecuencia usted realiza las siguientes acciones con el propósito de ayudar a alcanzar a sus alumnos los objetivos del área de Lengua Castellana y Literatura? Por favor, responda empleando esta escala y marque con una X su opción seleccionada:

SIEMPRE =5; FRECUENTEMENTE =4; A VECES =3; NUNCA =2; NO SABE, NO CONTESTA =1.

18. ¿Escucha Ud. las consultas de sus alumnos en clase?
 5 4 3 2 1
19. ¿Resuelve Ud. las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases?
 5 4 3 2 1
20. ¿Motiva la generación de preguntas y el diálogo con sus alumnos en temas relacionados con su asignatura?
 5 4 3 2 1
21. ¿Establece en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas?
 5 4 3 2 1
22. ¿Las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura?
 5 4 3 2 1
23. ¿Toma en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza?
 5 4 3 2 1

24. ¿Actualiza los conocimientos que tiene de la asignatura?
 5 4 3 2 1
25. ¿Deja en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos?
 5 4 3 2 1
26. ¿Reflexiona Ud. en relación a su práctica docente?
 5 4 3 2 1

III ¿Qué importancia le atribuye usted, en el proceso de formación del profesor de Lengua Castellana y Literatura, el desarrollo de las competencias profesionales que se especifican a continuación? Marque con una X su selección y utilice la siguiente escala para hacer su valoración:

5= Muy importante; 4= Importante; 3= Probablemente Importante; 2= Irrelevante ; 1= No sabe, no contesta.

- | | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 1. Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 2. Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 3. Conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 4. Conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 5. Conocer diferentes recursos didácticos (audiovisuales, nuevas tecnologías, etc.) para la enseñanza de la lengua y literatura. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 6. Ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 7. Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 8. Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 9. Dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 10. Explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 11. Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 12. Innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 13. Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 14. Analizar y cuestionar las indicaciones curriculares hechas por el Ministerio de Educación. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 15. Motivar a los demás y desarrollar un espíritu de equipo para fomentar un ambiente de trabajo cordial. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 16. Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 17. Trabajar sin requerir supervisión. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 18. Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 19. Organizar su propia educación continua. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 20. Investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 21. Reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |
| 22. Planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura. | <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 1 |

6.3.2. Las entrevistas

Nuestro interés para utilizar las entrevistas se debe a la necesidad de conocer la opinión de los docentes con un poco más de profundidad y de recabar información complementaria a lo recogido con el cuestionario. Por esto, fundamentalmente se han tratado temas que son más difíciles de canalizar a través de la encuesta.

Como guía en la entrevista estructurada nos hemos ceñido a un temario o guión, el cual nos ha servido para canalizar los temas y contenidos que hemos querido trabajar. En la justificación del uso de la entrevista rescatamos lo descrito por McMillan y Schumacher (2005) quienes señalan que la entrevista responde más a un protocolo que a una guía de preguntas específicas. Destacamos esto por la libertad que las preguntas generales otorgan al entrevistado, lo que permite centrarse en varios temas de interés o importancia. Aquí el entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista. De hecho, el investigador normalmente anima a la persona a hablar sobre temas de interés con mucho más detalle, da explicaciones al entrevistado que tienen como finalidad orientarlo en torno a las respuestas que debe aportar y también busca repeticiones intencionadas del entrevistado con el objeto de ahondar en el análisis de la información aportada. Estas entrevistas han sido grabadas y transcritas por el autor de esta investigación.

En cuanto al proceso de confección, el guión de la entrevista fue desarrollado en función del marco teórico propuesto en torno a las competencias profesionales del Profesor de Lengua y Comunicaciones, y teniendo en cuenta también el contexto de trabajo en donde éste se desempeña. Se han considerado, además, temas relacionados con la formación inicial de ellos mismos y se han dejado espacios para que los profesores entrevistados pudieran dar sus puntos de vista en torno a propuestas personales o aspectos que pudieran complementar el buen desarrollo de esta investigación.

En los aspectos que podríamos denominar “técnicos” o logísticos, nos percatamos de que cuando quisimos grabar las entrevistas en video, los profesores

demonstraron rigidez o tensión a la hora de responder o simplemente no aceptaron que se les grabara en este formato. Por tal motivo, se tomó la decisión de grabar sólo en audio las entrevistas en cuestión. Con esto, creemos que cumplimos con el objetivo de dejar que los profesores hablaran libremente de su docencia, que contaran sin presiones cómo dirigían sus clases, evitando que adoptaran una actitud defensiva.

Las preguntas que se hicieron a los docentes fueron las mismas para todo el grupo participante y en el mismo orden, y no variaron con el correr del tiempo, aunque éstas se ejecutaran en momentos diferentes, porque al tratarse de la misma disciplina consideramos oportuno no cambiar el guión original. A continuación, en el cuadro siguiente, se presenta las características que tuvo el guión de la entrevista antes comentada:

Cuadro 40: Guión de entrevista utilizado

Género:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Femenino		
Titulación:	<input type="checkbox"/> Licenciado	<input type="checkbox"/> Magíster	<input type="checkbox"/> Doctor	<input type="checkbox"/> Otros
Tipo de establecimiento:	<input type="checkbox"/> Público	<input type="checkbox"/> Subvencionado	<input type="checkbox"/> Particular	
Ciudad/Provincia:				
Años de experiencia docente:	<input type="checkbox"/> menos de 5	<input type="checkbox"/> 5-10	<input type="checkbox"/> más de 10	
Número de alumnos por curso:	<input type="checkbox"/> menos de 30	<input type="checkbox"/> 30 o más		
1. Formación docente.				
2. Didáctica:				
2.1 Lengua castellana.				
2.2 Literatura.				
3. Competencias.				
3.1 Docentes.				
3.2 Profesionales				
4. Enfoque comunicativo.				
5. Insumos pedagógicos.				
6. Observaciones.				

6.4 Diseño de la investigación: muestra

La población objeto de estudio queda definida por el conjunto de los profesores de Enseñanza Media que laboran en los colegios situados en la zona comprendida entre la provincia del Cautín (IX Región) y la provincia de Chiloé (X Región), según antigua denominación. En esta extensión geográfica es donde trabajan los profesores de Lengua

Castellana y Comunicación que han egresado preferentemente de la Universidad de Los Lagos (Osorno) y de la Universidad Austral de Chile. Ambas casas de Estudios Superiores tienen un plan de formación inicial representativo de los Planes y Programas que para el sector el Ministerio de Educación chileno prescribe.

De este conjunto, seleccionamos los centros que gozan de un reconocido prestigio y reconocimiento a nivel local y regional. En cuanto a los individuos, rogamos la colaboración del profesorado de los correspondientes departamentos de dichos centros.

Con el propósito de hacer una selección de muestra lo más representativa posible, pensamos en los tres tipos de instituciones que gestionan la educación Media en Chile, es decir, el Sistema Público, el Subvencionado y el Privado (o Particular). Nuestro objeto de investigación, entonces, se sitúa en el contexto institucional Científico-Humanista antes mencionado.

Una vez seleccionados los centros pertinentes para el estudio según lo apuntado, se estableció el número ideal de sujetos requeridos para responder nuestra encuesta, así como también el número de profesores que colaboraran con la entrevista:

- 200 profesores de Enseñanza Media de tipo Científico-Humanista responderían al cuestionario. Finalmente respondieron 152.
- 06 profesores con destacado rendimiento en sus respectivas evaluaciones docentes en los centros educativos a los que pertenecen responderían a la entrevista.

Los sujetos que efectivamente respondieron a los cuestionarios fueron 152 (de un total de 200). La población total de profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones de la zona encuestada es de 1100 docentes. Las características de esta muestra las trataremos en el apartado siguiente en el que presentamos los resultados obtenidos.

6.5. Análisis de los datos obtenidos en el estudio empírico

El desarrollo de la metodología de trabajo nos permite presentar, en este segmento del capítulo, un conjunto de resultados que se estructuran según el instrumento de recogida de datos y el método de análisis aplicado. Se recogen, pues, las aportaciones que los encuestados han hecho en torno a su práctica docente, tanto en el cuestionario como en las entrevistas. Se muestran los siguientes aspectos:

- En los aspectos relacionados con el cuestionario se describen los resultados obtenidos a partir del tratamiento de los datos (Fink, 1995c), de los diversos análisis de tipo estadístico y del análisis de las diversas variables consideradas en la investigación.
- En el siguiente apartado aparecen los resultados de las entrevistas estructuradas. Este colectivo valora aquí los temas y razones propuestos en la investigación.

6.5.1. Análisis de los datos y presentación de los resultados obtenidos mediante el cuestionario

En este apartado presentamos la clasificación y tratamiento de los datos obtenidos mediante el cuestionario, lo que se muestra en cuatro grandes bloques. En el primero ofreceremos las características de la muestra que respondió al cuestionario. En el segundo, a partir del ordenamiento de los datos llevado a cabo por medio de planillas Excel, se realiza un análisis para determinar **frecuencias** de tipo **absoluta** y **relativa**.

En el tercer bloque se presentan los resultados del análisis de los datos a partir del cruce de las variables consideradas con la pretensión de lograr información que aporte una mayor claridad en las conclusiones a la que queremos llegar. Estas variables son las siguientes: género, años de experiencia docente, tipo de titulación, tipo de centro educativo y número de alumnos por aula.

En el cuarto bloque se realiza un análisis de regresión lineal para evaluar la relación entre las variables consideradas y la tendencia de valoración de las distintas competencias profesionales.

6.5.1.1 Características de la muestra

Como ya señalamos, se seleccionaron 200 profesores de Enseñanza Media de tipo Científico-Humanista a los que se les pasó el cuestionario. Finalmente se obtuvo la respuesta de 152 profesores. Las características de esta muestra las consideraremos a continuación, de acuerdo a la información recogida en la parte primera del cuestionario, donde se les preguntaba sobre el género, tipo de titulación, tipo de establecimiento educacional, provincias, años de experiencia docente y número de de alumnos por curso.

Género

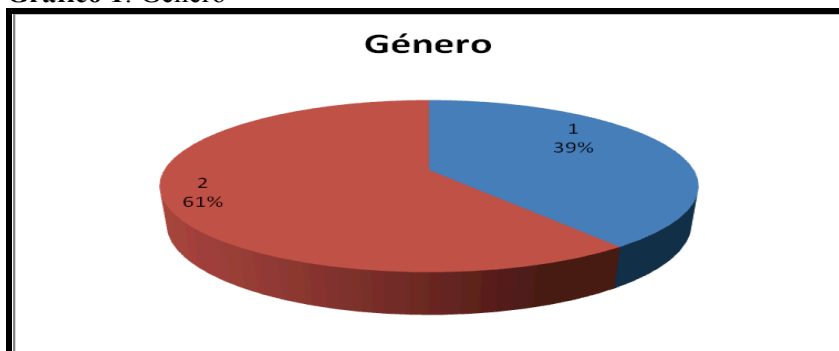
La tendencia del género imperante en el profesorado de Educación Básica y Media en Chile se caracteriza porque hay más mujeres que hombres, lo que se ve reflejado también en esta muestra en donde el género que predomina es el femenino. En la siguiente tabla se puede apreciar:

Tabla 1: Género

Hombres	Mujeres	Participantes
60	92	152

Por lo anterior, los hombres (1) representan un 39% de la muestra, en tanto la mujeres (2) son el 61% de total de participantes, más profesoras que profesores han contestado al cuestionario. Para representar esta distribución, lo presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 1: Género



Tipo de titulación

En términos de formación la muestra representa fielmente una realidad del medio chileno, en el que los profesores en su mayoría carecen de formación de postgrado. Así, la distribución de los diferentes tipos de titulación comprende los grados de Licenciado, Magíster y Doctor. El ítem Otros representa a dos tipos de profesores: primero a los Pedagogos, quienes se han titulado como Profesores de Estado antes de 1990; y, segundo, a aquellos docentes que realizan su trabajo teniendo sus estudios completados pero sin haber obtenido todavía el título profesional. Para esto el Ministerio de Educación les proporciona un permiso especial de trabajo por dos años, el cual puede ser renovable por dos años más. Lo resumimos en el siguiente cuadro:

Tabla 2: Tipo de titulación

Licenciado	Magíster	Doctor	Otros	Participantes
87	9	0	56	152

La distribución apunta claramente a que la mayoría de los participantes son Licenciados (1) con un 57%, luego está el ítem otros, es decir, Pedagogos y no titulados (4) con un 37%. A continuación tienen una participación minoritaria los postgraduados con un 2%, los que han estudiado un Magíster (2) y con un 0% de representación, los Doctores (3). Para mostrar esta distribución, lo presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Tipo de titulación



Tipo de establecimiento educacional

Como hemos expuesto en su oportunidad, los tipos de establecimiento educacionales en Chile se dividen de acuerdo a cómo se sostienen económicamente. Esto quiere decir que por un lado están los que son públicos, que sólo reciben aportes del Estado y que son mayoría; luego los colegios subvencionados, quienes tienen un cofinanciamiento por parte de las Corporaciones Educacionales particulares y del Estado (las partes deciden el porcentaje que aporta cada “socio”); y los particulares, que tienen “dueños”, ya sean personas naturales (llamados también sostenedores) o Corporaciones Educacionales. En términos de recursos humanos, los colegios particulares subvencionados se rigen principalmente por el Código del Trabajo, al igual que el resto de los trabajadores del país, mientras que en el sector municipal rige a contar de 1993 el Estatuto de los profesionales de la Educación (DFL 5/92). No reciben aporte estatal y disfrutan de más autonomía para elaborar y aplicar sus planes y programas de estudio. Esta distribución se puede apreciar en el siguiente cuadro:

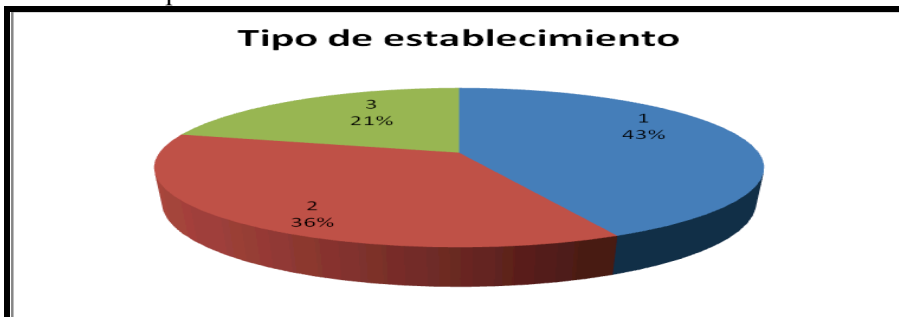
Tabla 3: Tipo de establecimiento

Público	Subvencionado	Privado	Participantes
65	55	32	152

Como se puede apreciar, se han recogido más participantes de colegios públicos (1), que representan el 43% de la muestra, luego de los subvencionados (2) con un 36%

y, por último, de los particulares (3) con un 21%. Para representar esta distribución, lo presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 3: Tipo de establecimiento



Provincias

Chile hoy en día pasa por una redistribución geopolítica de dos de sus trece **regiones** (la I y la X regiones respectivamente) y cada región se divide en un número específico de **provincias**. Precisamente nuestro estudio lo hemos concentrado principalmente en la X Región de Los Lagos y en parte de la IX (de La Araucanía). Como está en proceso de consolidación esta redistribución, hemos mantenido la actual denominación (que pronto cambiará). Así, los participantes pertenecen a las provincias que se mencionan en el siguiente cuadro:

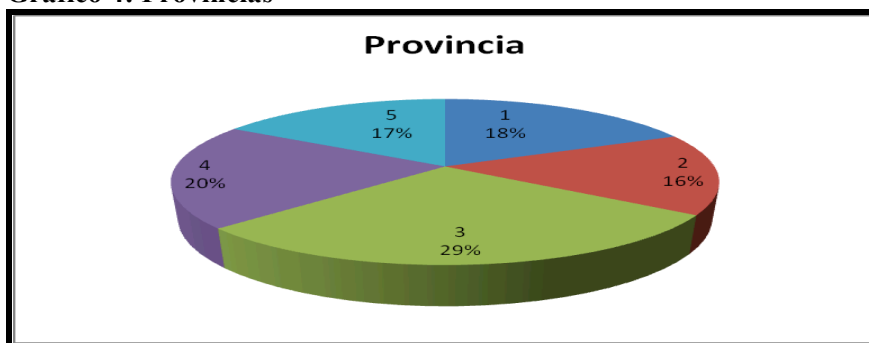
Tabla 4: Provincias

Cautín	Valdivia	Osorno	Llanquihue	Chiloé	Participantes efectivos
28	24	44	31	25	152

El mayor porcentaje pertenece a la provincia de **Osorno (3)** con un 29%, lo que es debido a que la Universidad de Los Lagos tiene su principal campus en aquella ciudad (del mismo nombre que la provincia). Luego con un 20% de participación la provincia de **Llanquihue (4)**, con un 18% la provincia de **Cautín (1)**, con un 17% la de **Chiloé (5)** y con un 16% la provincia de **Valdivia (2)**, en donde está situada la

Universidad Austral que también dicta la carrera de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación. Esta distribución la presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 4: Provincias



Años de experiencia docente

En cuanto a la **experiencia docente**, ésta ha sido considerada en rangos de cinco en cinco años. Nos damos cuenta que la distribución es bastante homogénea ya que, ha aumentado en estos últimos años el ingreso al mundo laboral de profesores noveles. Esta distribución se resume en el siguiente cuadro:

Tabla 5: Años de experiencia docente

Menos de 5	Entre 5 y 10	Más de 10	Participantes
45	39	68	152

Los profesores participantes con más de **10 años (3)** de experiencia laboral lideran este grupo con un 45% de participación, luego siguen los profesores que podríamos denominar noveles con **menos de 5 años (1)** con un 29% y, finalmente los del nivel intermedio, es decir, el rango **entre 5 y 10 años (2)** de experiencia docente con un 26%. Esta distribución se representa en el siguiente gráfico:

Gráfico 5: años de experiencia docente



Número de alumnos por curso

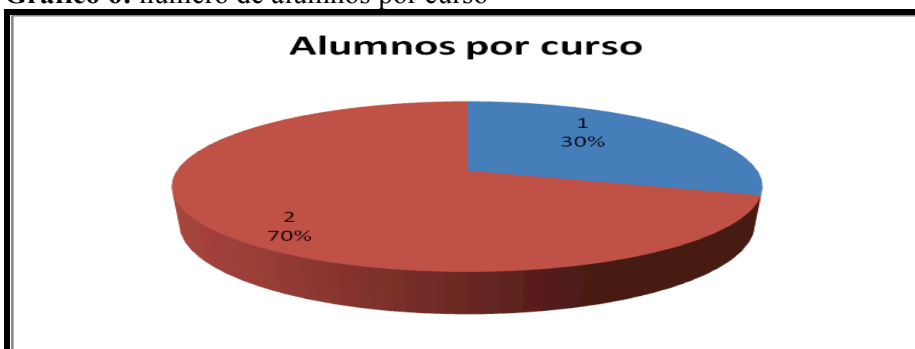
Esta variable está muy relacionada con el tipo de establecimiento, ya que tienen una relación proporcional, es decir, mientras el colegio recibe menos ayuda del Estado su promedio de **alumnos por curso** es menor.

Tabla 6: Número de alumnos por curso

Menos de 30	Más de 30	Participantes
45	107	152

Los establecimientos educacionales que tienen **más de 30 alumnos (2)** en sus aulas representan un 70% del total de la muestra y los que tienen **menos de 30 alumnos (1)** por curso son un 30% de los participantes. Los porcentajes mencionados aparecen representados en el gráfico siguiente:

Gráfico 6: número de alumnos por curso



Síntesis de la muestra

Podemos sintetizar la muestra en sus principales aspectos de la siguiente manera:

- Se han distribuido **200** ejemplares del **cuestionario**, de los cuales hemos recogido **152** contestados íntegramente, es decir, ha habido un 76% de participación efectiva.
- El **género** que predomina en la muestra es el **femenino** (61%).
- En cuanto a la **distribución geográfica** de los participantes está hecha en forma homogénea, aunque predominan levemente los profesores participantes de Osorno. Son cinco las **provincias** que participan en la muestra: Cautín, Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé. Estos nombres están de acuerdo a la antigua denominación, la que cambiará en algunas provincias pronto.
- Los encuestados demuestran una **experiencia docente** en cuya distribución predomina en forma significativa los que llevan más de 10 años trabajando. Los profesores noveles tienen una menor participación. Los **rangos** de años de experiencia docente se han dividido en menos de 5 años (profesores noveles), entre 5 y 10 años y más de 10 años de experiencia.
- En cuanto al tipo de **establecimiento educacional**, es más significativa la participación de los profesores que trabajan en centros educativos públicos y, en menor número, en los privados.
- La **titulación** de los participantes muestra que los postgraduados son mucho menos en relación a los Licenciados, quienes participan en un porcentaje significativamente mayor.

- La cantidad de **alumnos** por aula es mayor en los colegios públicos, en donde el promedio supera ampliamente los 30 alumnos por curso. En los **colegios** particulares y subvencionados los alumnos por curso casi siempre es menor a 30 por cada sala.

6.5.1.2 Análisis de frecuencias

El propósito del análisis de frecuencias, cuyos resultados se muestran en este apartado, es saber cuántas personas respondieron de una determinada manera frente a una pregunta de un bloque específico del cuestionario. Aquí se consideran las frecuencias de valoración 5 y 4 de la escala *Likert*, ya que en estos indicadores la muestra es estadísticamente significativa, esto justifica la no presentación de toda la gama de valoraciones efectuadas por los encuestados en los gráficos ya que la presentación de tablas y gráficas además, sería desbordante.

Unido a lo anterior, también se establecen porcentajes de participación de acuerdo a un índice de validez previamente establecido por los investigadores (mínimo dado por la frecuencia relativa de cada variable), con el propósito de determinar las tendencias de respuesta de los participantes encuestados y de cómo se comportan las variables establecidas previamente para el análisis. Se utiliza este criterio para analizar, preferentemente, las preguntas del cuestionario que obedecen a los criterios de **conocimientos** o saber (1-17) y al de saber hacer/ser (18-26).

Considerando lo expuesto anteriormente, presentamos a continuación tres cuadros (uno por cada apartado del cuestionario aplicado) con la **clasificación** de los datos de acuerdo a un *ranking* general de preferencia de los encuestados, en donde se incluye además el tipo de **frecuencia**, tanto relativa y como absoluta, de los datos obtenidos:

Tabla 7: Preguntas relativas al *saber*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	126	82%	152
I	9	5	114	75%	152
I	1	5	112	73%	152
I	13	5	105	69%	152
I	11	5	100	65%	152
I	8	5	86	56%	152
I	10	5	85	55%	152
I	12	4	77	50%	152
I	17	4	73	48%	152
I	5	4	72	47%	152
I	16	4	71	46%	152
I	15	4	69	45%	152
I	7	4	69	45%	152
I	6	4	63	41%	152
I	4	4	62	40%	152
I	3	4	60	39%	152
I	2	4	58	38%	152

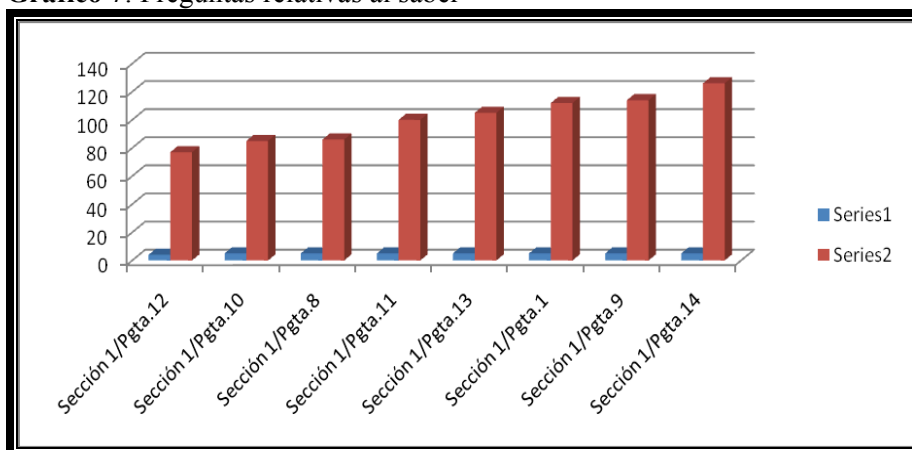
De acuerdo con el cuadro presentado anteriormente, en el primer apartado del cuestionario (que se relaciona con el conocimiento o **saber**) los análisis indican que se inclinan los participantes por valorar, con un alto porcentaje, a partir de la opción **muy importante** todo lo relacionado con áreas que prevalecen en la formación a partir de las indicaciones hechas por el Ministerio de Educación, esto es: i) a incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 82%; ii) al desarrollo de la competencia comunicativa (9) con un 75%; iii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 73%; iv) a la promoción del razonamiento analítico de sus alumnos (13) con un 69% y v) el pensamiento divergente (11) con un 65%.

Por otro lado, los encuestados valoran como **menos** importante aspectos tales como: i) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 40%; ii) al aprendizaje basado en problemas (3) con un 39% y iii) a conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) en el último lugar con un 38%. No consideran importante el conocimiento explícito de las propuestas oficiales. La totalidad de la muestra poblacional señala y comparte como poco relevantes algunos aspectos que nos preocupa, ya que los puntos que hemos mencionado como menos valorados, a excepción del (4), son todos relacionados directamente con el enfoque curricular basado en competencias que se quiere implementar en el Sistema Educativo

Chileno, dato que en sí nos muestra una contradicción entre lo establecido en el sistema y lo que se pretende implementar.

Señalamos que de aquí en adelante todos los gráficos serán mostrados así. La **barra azul** (‘serie 1’) representará la **opción de respuesta** y la barra marrón (‘serie 2’), representará la **frecuencia absoluta de elección de respuesta**. De tal manera, el segmento anterior se puede representar en la siguiente gráfica:

Gráfico 7: Preguntas relativas al saber



Los datos analizados que se relacionan con la variable del saber hacer/ser aparecen sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 8: Preguntas relativas al saber hacer/ser.

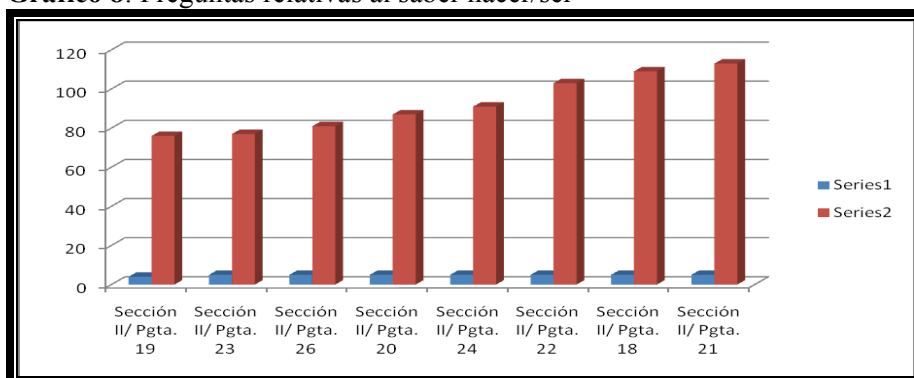
SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	21	5	113	74%	152
II	18	5	109	71%	152
II	22	5	103	67%	152
II	24	5	91	59%	152
II	20	5	87	57%	152
II	26	5	81	53%	152
II	23	5	77	50%	152
II	19	4	76	50%	152
II	25	5	67	44%	152

En relación con la tabla antes expuesta, en el segundo apartado del cuestionario, los participantes consideran que es **importante** (en lo relacionado con el saber hacer/ser) realizar con **mayor frecuencia** ciertas acciones que tienen el propósito de ayudar a alcanzar a sus alumnos los objetivos que el área de Lengua Castellana y

Literatura demanda: **i)** establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 74%; **ii)** escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 71% y **iii)** a la preocupación si las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 67% y **iv)** actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 59%.

En cambio, los resultados de los análisis señalan que no considera importante el colectivo consultado realizar con frecuencia acciones como: **i)** tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 50%; **ii)** resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 50% y **iii)** dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 44%. Desde la perspectiva **procedimental** que puede tener la práctica docente las determinaciones con respecto a este apartado, el colectivo comparte como un valor poco significativo “*tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza*”, que probablemente sea uno de los factores más innovadores que tiene el enfoque curricular basado en el desarrollo de competencias del cual los docentes deben dar cuenta. Esto también denota de parte de los encuestados una perspectiva lineal para abordar un factor tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje como es la evaluación. Lo anterior se puede representar en la siguiente gráfica:

Gráfico 8: Preguntas relativas al saber hacer/ser



Los datos analizados relacionados con las competencias profesionales del docente se pueden sintetizar en la tabla siguiente:

Tabla 9: Competencias profesionales del docente

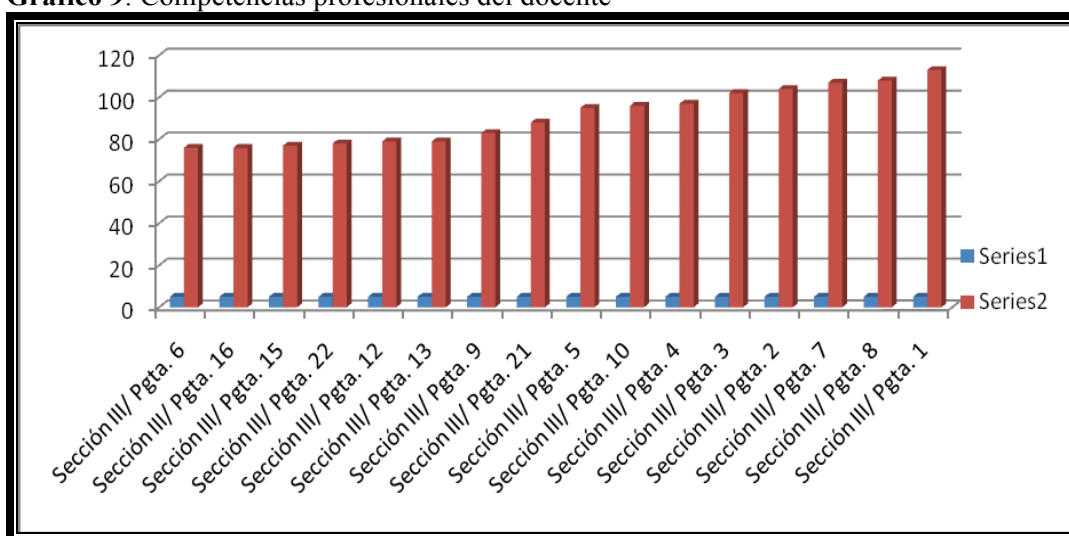
SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	113	74%	152
III	C 8	5	108	71%	152
III	C 7	5	107	70%	152
III	C 2	5	104	68%	152
III	C 3	5	102	67%	152
III	C 4	5	97	63%	152
III	C 10	5	96	63%	152
III	C 5	5	95	62%	152
III	C 21	5	88	57%	152
III	C 9	5	83	54%	152
III	C 13	5	79	51%	152
III	C 12	5	79	51%	152
III	C 22	5	78	51%	152
III	C 15	5	77	50%	152
III	C 16	5	76	50%	152
III	C 6	5	76	50%	152
III	C 20	4	69	45%	152
III	C 19	5	69	45%	152
III	C 14	5	69	45%	152
III	C 18	4	65	42%	152
III	C 11	4	65	42%	152
III	C 17	5	60	39%	152

Lo representado en la tabla anterior muestra cómo los profesores valoran las 22 competencias profesionales del docente de Lengua y Literatura propuestas en base a su experiencia en el aula, es decir, fundamentada por su práctica docente. Los datos se clasifican de acuerdo a los grados de **importancia** otorgada por los encuestados a las competencias mencionadas. Así, se valora como muy importante: i) **conocer** íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 74%; ii) ser un **facilitador** de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 71%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 70%; iv) **conocer** variadas **orientaciones metodológicas** para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 68%; y v) **conocer** obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 67%.

Por otro lado, se considera **menos importante** (de acuerdo a su porcentaje de respuesta) para el buen desempeño docente que el profesor desarrolle competencias

profesionales como: i) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 39%; ii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C11) con un 42%; y iii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 42%. Estas últimas valoraciones son contrarias a las expectativas que tenemos con respecto a las mencionadas competencias y en relación con lo expuesto al respecto en los capítulos anteriores. Por ejemplo, se estima que el trabajo en equipo es fundamental, por lo que debería formar parte de las competencias profesionales. Se entiende que el trabajo en equipo implica comentar con otros colegas los logros o lo que no funciona en clase, compartir experiencias exitosas o saber lo que hacen otros profesores en la misma área, participar en planificaciones conjuntas de unidades y actividades, establecer redes de profesores, etc. Resumimos la valoración de las **22 competencias profesionales** en la siguiente gráfica:

Gráfico 9: Competencias profesionales del docente



6.5.1.3 Análisis de la frecuencias en relación con las variables

En el apartado anterior hemos querido entregar una visión general de la que podríamos denominar **tendencia de respuesta** del colectivo participante sin hacer distinciones ni de sexo, ni de tipo de formación ni de ninguna otra índole.

En este segundo bloque se presentan los resultados del análisis de los datos teniendo en cuenta las variables consideradas: género, años de experiencia docente, tipo de titulación, tipo de centro educativo y número de alumnos por aula.

Son muchas las posibilidades de rescatar información de los datos analizados, pero no toda la información es estadísticamente **significativa** ni todas las variables son **relevantes**, de tal manera que puedan explicar en forma válida la relación entre diferentes elementos consultados. Por lo anterior, hemos tomado la decisión que para considerar estadísticamente válida una tendencia su tasa de respuesta debe ser igual o superior a 50% (frecuencia relativa), con este criterio se hará la representación de los gráficos de barras que siguen a la presentación de las tablas de cada una de las variables analizadas. Acompañan a estas tablas su respectivo gráfico en donde se encuentran los items más valorados; con esto se obtiene una gráfica en la cual en cada uno de estos segmentos analizados identificamos a la cantidad de personas (barra marrón) con una valoración específica y la opción de respuesta que ha seleccionado (barra azul).

La intencionalidad de este segmento tiene también el propósito de llegar a proporcionar respuestas coherentes a las preguntas de investigación que abordan temáticas expresadas en interrogantes que se refieren a: ¿Cómo se relacionan las concepciones lingüísticas y literarias del profesor con su práctica docente? o ¿cómo se relacionan las concepciones del profesor sobre la enseñanza de la lengua y la literatura con su práctica docente? preguntas evidentemente orientadas a los participantes en las instituciones en las que el profesor de Lengua Castellana y Literatura desempeña su profesión.

6.5.1.3.1 Clasificación de las respuestas dadas según la variable *Género*

a) Mujeres

Las respuestas proporcionadas por las profesoras mujeres se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 10: Preguntas relativas al saber, *mujeres*.

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	76	82%	92
I	9	5	73	79%	92
I	1	5	69	75%	92
I	13	5	67	72%	92
I	11	5	66	71%	92
I	10	5	55	59%	92
I	8	5	55	59%	92
I	16	4	48	52%	92
I	12	4	48	52%	92
I	17	4	47	51%	92
I	7	5	43	46%	92
I	4	4	41	44%	92
I	5	4	39	42%	92
I	15	5	38	41%	92
I	2	4	38	41%	92
I	3	4	37	40%	92
I	6	5	36	39%	92

Las profesoras de Lengua y Literatura han valorado esta sección del cuestionario considerando **muy importante** los siguientes apartados: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 82%; ii) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 79% y iii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 75%.

Por otro lado, valoran con menos importancia a: i) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 41%; ii) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 40% y iii) a la enseñanza de los fundamentos lingüísticos (6) con un 39%. En la siguiente gráfica representamos las respuestas:

Gráfico 10: Preguntas relativas al saber, *mujeres*.

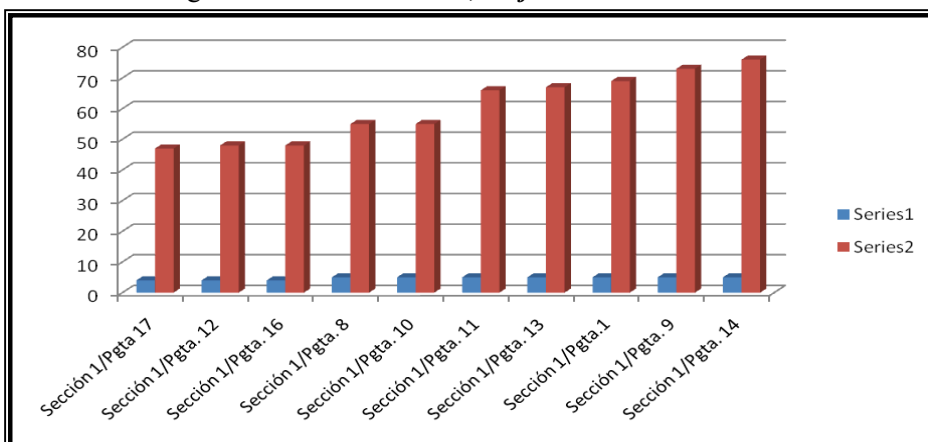


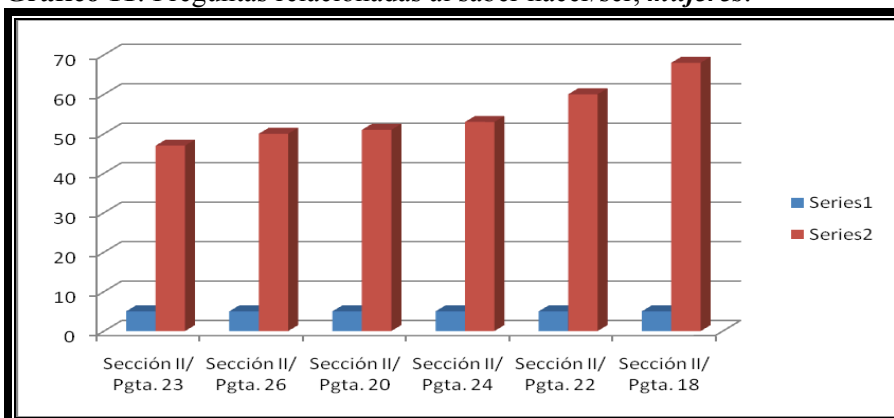
Tabla 11: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, *mujeres*.

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	68	73%	92
II	22	5	60	65%	92
II	24	5	53	57%	92
II	20	5	51	55%	92
II	26	5	50	54%	92
II	23	5	47	51%	92
II	19	4	45	48%	92
II	25	5	38	41%	92
II	21	4	37	40%	92

Las profesoras han otorgado mayor valor a las siguientes preguntas: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 73%; ii) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 65% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 57%.

En el otro extremo, las siguientes acciones las ejecutan con menos frecuencia: i) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 48%; ii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 41% y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 40%. Estas respuestas se representan en la siguiente gráfica:

Gráfico 11: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, *mujeres*.



b) Hombres

Las respuestas proporcionadas por los profesores de sexo masculino se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 12: Preguntas relativas al saber, *hombres*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	50	83%	60
I	1	5	43	71%	60
I	9	5	41	68%	60
I	13	5	38	63%	60
I	11	5	34	56%	60
I	5	4	33	55%	60
I	8	5	31	51%	60
I	12	4	30	50%	60
I	10	5	30	50%	60
I	15	5	29	48%	60
I	6	4	29	48%	60
I	7	4	28	46%	60
I	17	4	26	43%	60
I	3	5	26	43%	60
I	16	5	24	40%	60
I	2	5	23	38%	60
I	4	4	21	35%	60

Los profesores de Lengua y Literatura han considerado **muy importante** los siguientes ítemes: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 83%; ii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 71% y iii) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 68%.

Al contrario, han considerado como menos importantes las siguientes acciones: i) al uso del computador y software educativos para la docencia (16) con un 40%; ii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 38% y iii) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 35%. Las respuestas se representan en la siguiente gráfica:

Gráfico 12: Preguntas relativas al saber, *hombres*

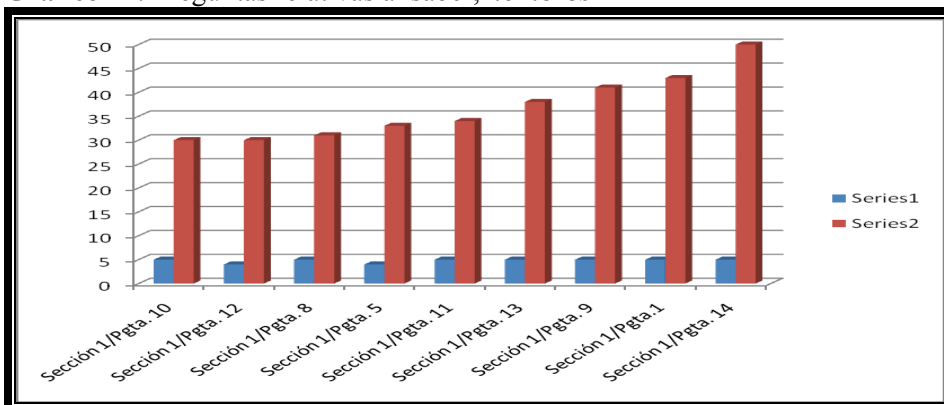


Tabla 13: Preguntas relacionadas con el saber hacer/ser, *hombres*

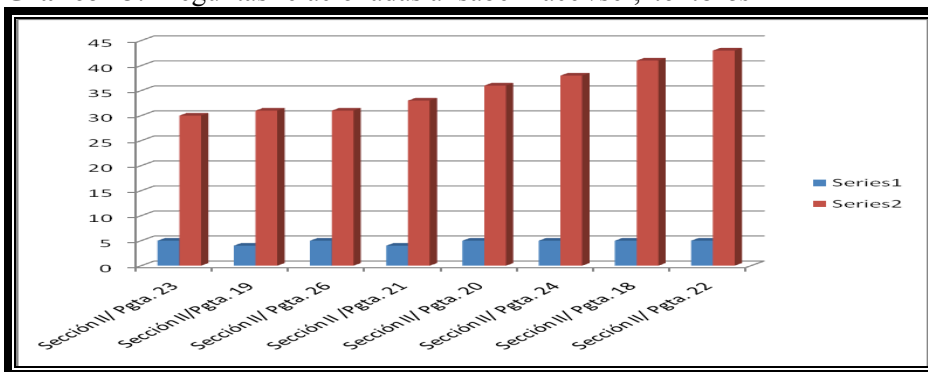
SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	22	5	43	71%	60
II	18	5	41	68%	60
II	24	5	38	63%	60
II	20	5	36	60%	60
II	21	4	33	55%	60
II	26	5	31	51%	60
II	19	4	31	51%	60
II	23	5	30	50%	60
II	25	5	29	48%	60

Los profesores han dado mayor valor a los siguientes ítems: i) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 71%; ii) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 68% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 63%.

Por otro lado, no han valorado tan favorablemente las siguientes acciones: i) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 51%; ii) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 50% y iii) dejar en claro sus propios puntos de

vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 48%. Las respuestas se representan en la siguiente gráfica:

Gráfico 13: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, *hombres*



Para ver de forma más clara las diferencias que se pueden detectar entre profesoras y profesores, situamos en paralelo la frecuencia relativa de mayor valoración de cada pregunta (como haremos en el resto de los apartados), en cada Sección del cuestionario, es decir, con la sección I, II y III respectivamente.

Sección I

Mujeres		Hombres	
PREGUNTA N°	FREC. RELATIVA	PREGUNTA N°	FREC. RELATIVA
14	82%	14	83%
9	79%	1	71%
1	75%	9	68%
13	72%	13	63%
11	71%	11	56%
10	59%	5	55%
8	59%	8	51%
16	52%	12	50%
12	52%	10	50%
17	51%		

Se puede observar que no hay una variación notable en la valoración que hacen unos y otras sobre los ítems sometidos a su consideración, al menos en el orden de preferencias. Ciertamente es que son más las profesoras que valoran como muy importante el ítem 11 (promoción del pensamiento divergente) (71% frente a 56%).

El ítem 16 (uso del computador) tiene una mayor valoración por parte del grupo de profesoras que por los profesores (52% frente a 40%). Otra diferencia apreciable la encontramos en el ítem 5 (enseñanza de la literatura clásica) que es más valorada por los profesores.

Sección II

Mujeres		Hombres	
PREGUNTA N°	FREC. RELATIVA	PR. N°	FREC. R.
18	73%	22	71%
22	65%	18	68%
24	57%	24	63%
20	55%	20	60%
26	54%	21	55%
		26	51%
		19	51%
23	51%	23	50%

Se observa en la comparación entre unos y otras una mayor aproximación en los ítems de la Sección II, es decir en las preguntas que se refieren a la práctica declarada. Se puede destacar la diferencia que se encuentra en el ítem 21 (¿Establece en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas?), práctica al parecer menos frecuente entre las profesoras.

6.5.1.3.2 Clasificación de las respuestas según la variable *Tipo de titulación*

a) Licenciados

Aquí se considera, en primer lugar, a los participantes que tienen la titulación de Licenciado, es decir, que hayan completado íntegramente el programa de titulación para este grado académico. A raíz de la dictación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en marzo de 1990, la formación de profesores debe conducir a la obtención del grado académico de Licenciado y al título profesional, pudiendo ser impartida sólo por universidades y por aquellos Institutos Profesionales (IP) que tuviesen carreras de pedagogía creadas con anterioridad a la LOCE (AA: VV., 2005). Las respuestas dadas por este colectivo se caracteriza en la siguiente tabla:

Tabla 14: Preguntas relativas al saber, *Licenciados*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	67	77%	87
I	1	5	62	71%	87
I	9	5	61	70%	87
I	13	5	57	65%	87
I	10	5	54	62%	87
I	11	5	53	60%	87
I	8	5	50	57%	87
I	5	4	45	51%	87
I	12	4	44	50%	87
I	17	4	43	49%	87
I	15	4	43	49%	87
I	7	4	41	47%	87
I	6	4	40	45%	87
I	3	4	39	44%	87
I	16	4	37	42%	87
I	4	4	37	42%	87
I	2	4	34	39%	87

Los Licenciados consideran muy importante los siguientes ítems: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 77%; ii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 71% y iii) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 70%.

Al contrario, no valoran como importantes los ítems siguientes: i) al uso del computador y software educativos para la docencia (16) con un 42%; ii) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 42% y iii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 39%. Las respuestas se representan en la siguiente gráfica:

Gráfico 14: Preguntas relativas al saber, *Licenciados*

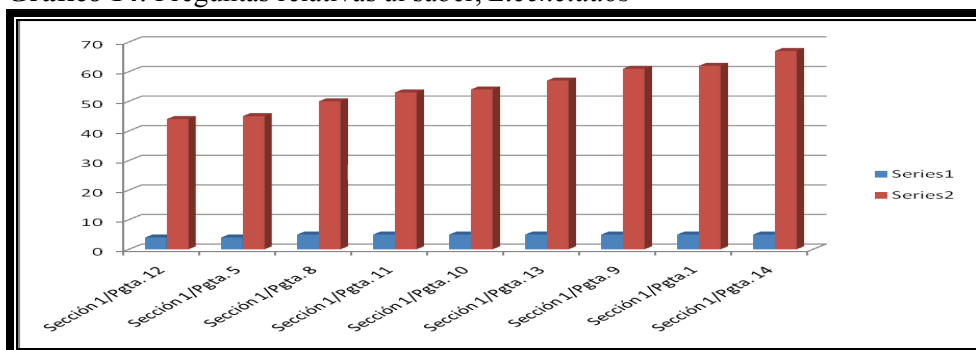


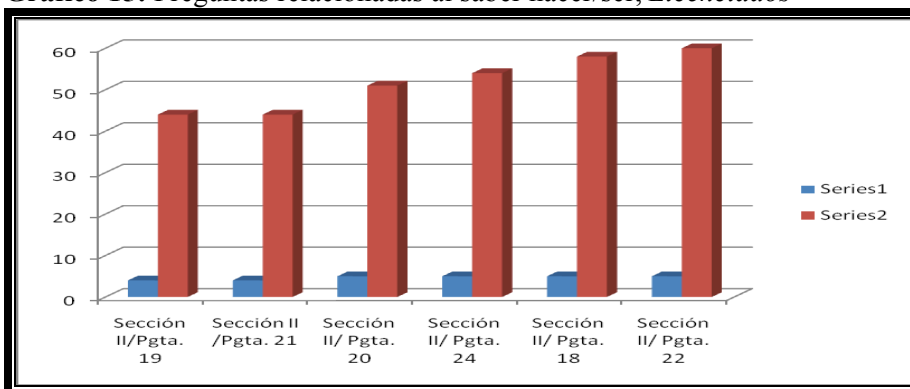
Tabla 15: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, *Licenciados*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	22	5	60	68%	87
II	18	5	58	66%	87
II	24	5	54	62%	87
II	20	5	51	58%	87
II	21	4	44	50%	87
II	19	4	44	50%	87
II	23	5	43	49%	87
II	26	5	42	48%	87
II	25	5	37	42%	87

Los Licenciados han valorado más favorablemente los siguientes ítems: i) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 68%; ii) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 66% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 62%.

Al contrario, realizan con menos frecuencia las siguientes acciones: i) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 49%; ii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 48% y iii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 42%. El análisis de este segmento se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 15: Preguntas relacionadas al saber hacer/ser, *Licenciados*



b) Magíster

Los profesores participantes con postgrado de Magíster son, en la muestra, bastante menos que los otros grados académicos. Inclusive en el cuestionario se incluyó la opción Doctor, pero nadie con esa condición contestó la encuesta. Las respuestas obtenidas las caracterizamos en la siguiente tabla:

Tabla 16: Preguntas relativas al saber, *Magíster*.

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	8	88%	9
I	11	5	7	77%	9
I	1	5	7	77%	9
I	15	5	5	55%	9
I	13	5	5	55%	9
I	10	4	5	55%	9
I	9	5	5	55%	9
I	8	5	5	55%	9
I	7	4	5	55%	9
I	6	3	5	55%	9
I	17	5	4	44%	9
I	16	4	4	44%	9
I	12	5	4	44%	9
I	4	4	4	44%	9
I	3	3	4	44%	9
I	5	3	3	33%	9
I	2	5	3	33%	9

Los profesores participantes que han cursado el postgrado de Magíster consideran muy importantes los siguientes ítemes: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 88%; ii) a la promoción del pensamiento divergente (11) con un 77% y iii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 77%.

En el otro extremo, no valoran como importantes los ítemes: i) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 44%; ii) a la enseñanza de la literatura clásica (5) con un 33% y iii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 33%. Lo resumimos en la siguiente gráfica:

Gráfico 16: Preguntas relativas al saber, *Magíster*.

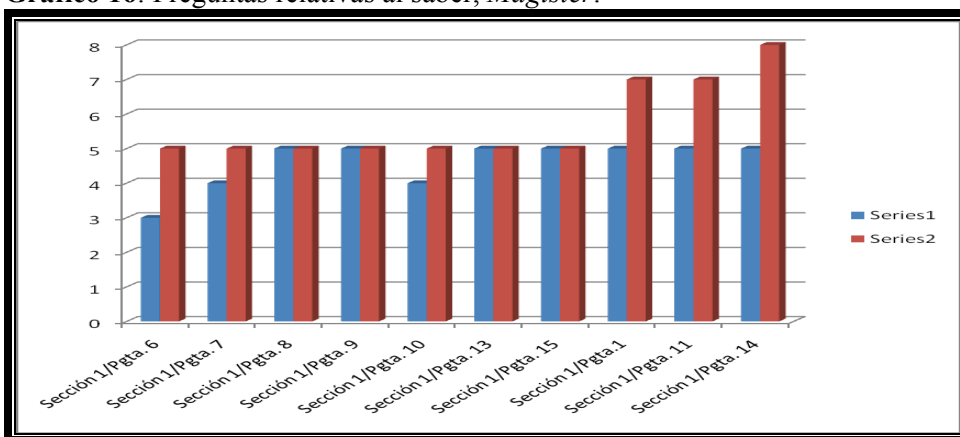


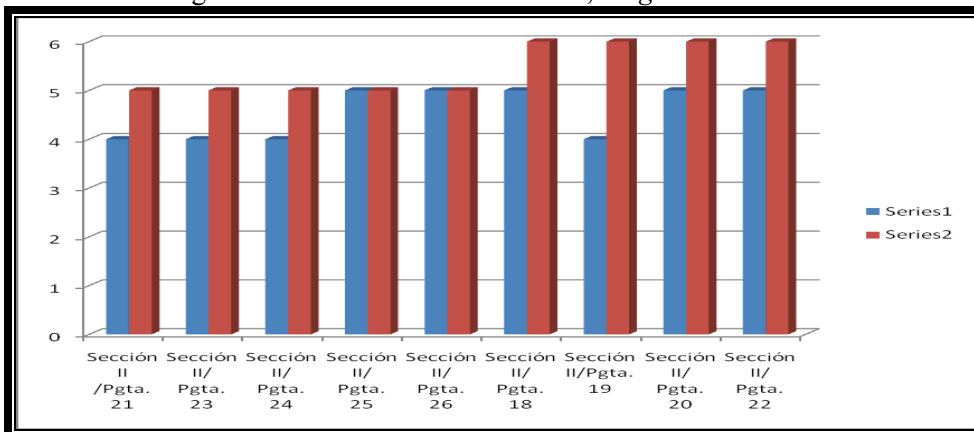
Tabla 17: Preguntas relativas al saber hacer/ser, *Magíster*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	22	5	6	66%	9
II	20	5	6	66%	9
II	19	4	6	66%	9
II	18	5	6	66%	9
II	26	5	5	55%	9
II	25	5	5	55%	9
II	24	4	5	55%	9
II	23	4	5	55%	9
II	21	4	5	55%	9

Los Magíster han considerado más favorablemente, por realizarlos con más frecuencia, los siguientes ítemes que por el hecho de que la población encuestada es menor se da la casualidad de un triple tanto para las más como la menos valoradas , a saber: i) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 66%; ii) motivar la generación de preguntas y el diálogo con sus alumnos en temas relacionados con su asignatura (20) con un 66% y iii) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 66%.

Al contrario, realizan con menos frecuencia las siguientes acciones: i) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 55%; ii) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 55%y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 55%. Este análisis se resume en la siguiente gráfica:

Gráfico 17: Preguntas relativas al saber hacer/ser, *Magíster*



c) Otros

Hemos denominado ‘Otros’ a los profesores que se titularon antes de 1990 (i) y que obtuvieron el título profesional de Pedagogos. Muchos de ellos sobrepasan los veinte años de experiencia docente por lo que la información que aportan es muy valiosa. Se incluye también a profesores (aún abundantes en Chile) que si bien cursaron todas las asignaturas de la Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicaciones no han regularizado su titulación. Por este motivo trabajan dando clases en aula con un permiso especial de Ministerio de Educación el cual tiene el carácter de provisional. Las respuestas de este grupo se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 18: Preguntas relativas al saber, *Otros*.

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	51	91%	56
I	9	5	48	85%	56
I	13	5	43	76%	56
I	1	5	43	76%	56
I	11	5	40	71%	56
I	8	5	33	58%	56
I	12	4	31	55%	56
I	16	4	30	53%	56
I	10	5	28	50%	56
I	7	4	27	48%	56
I	17	4	26	46%	56
I	15	4	24	42%	56
I	5	4	24	42%	56
I	6	5	23	41%	56
I	2	5	23	41%	56
I	4	4	21	37%	56
I	3	5	21	37%	56

Los participantes de este grupo han valorado como muy importante los siguientes ítemes: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 91% (una de las más altas valoraciones); ii) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 85% y iii) promover del razonamiento analítico de sus alumnos (13) con un 76%.

En el otro extremo, no han considerado importantes los ítemes: i) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 41%; ii) la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 37% y iii) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 37%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 18: Preguntas relativas al saber, *Otros*.

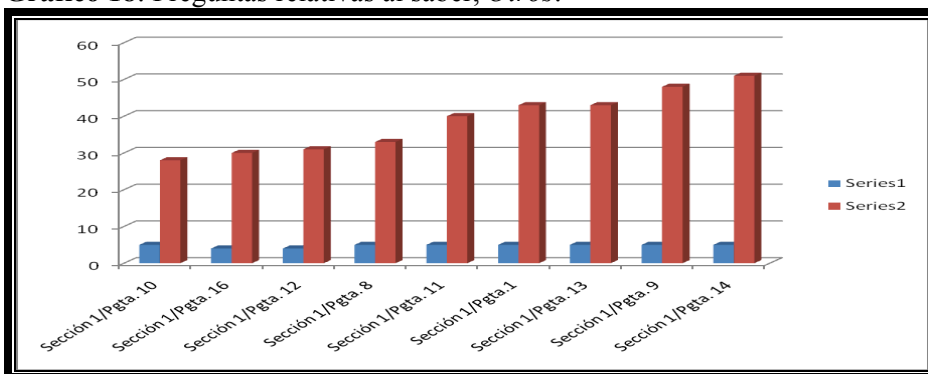


Tabla 19: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Otros*

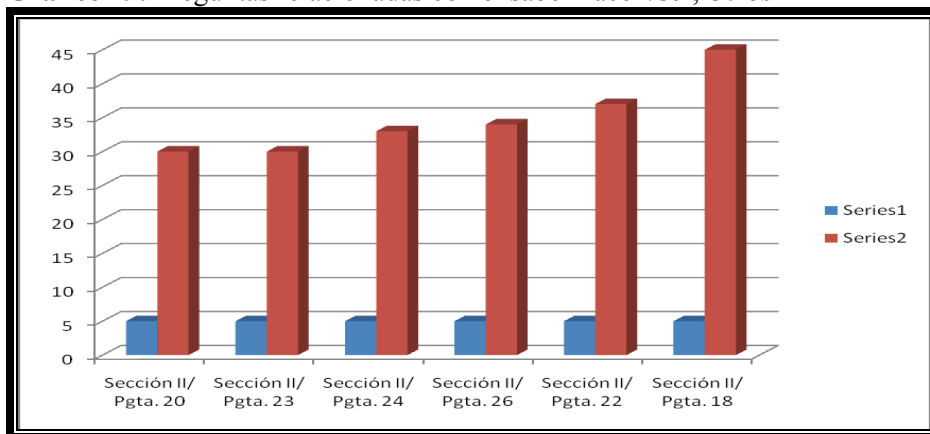
SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	45	80%	56
II	22	5	37	66%	56
II	26	5	34	60%	56
II	24	5	33	58%	56
II	23	5	30	53%	56
II	20	5	30	53%	56
II	19	4	26	46%	56
II	25	5	25	44%	56
II	21	5	22	39%	56

Este grupo consideró como acciones que hay que hacer en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 80%; ii) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en

su asignatura (22) con un 66% y iii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 60%.

Por el contrario, consideran menos relevante realizar con frecuencia las siguientes acciones: i) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 46%; ii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 44% y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 39%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 19: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Otros*



En relación con la titulación del profesorado, tiene interés comparar las respuestas de cada grupo, ya que la titulación nos remite a la formación inicial en la que se da una notable diversidad en relación a las respuestas expresadas. Tal como lo vemos en el siguiente cuadro:

Sección I

Licenciados		Magíster		Otros	
PR.N°	FR. R.	PR. N°	FR. R	PR. N°	FR. R.
14	77%	14	88%		
1	71%	11	77%	14	91%
9	70%	1	77%	9	85%
13	65%	15	55%	13	76%
10	62%	13	55%	1	76%
11	60%	10	55%	11	71%
8	57%	9	55%	8	58%
5	51%	8	55%	12	55%
12	50%	7	55%	16	53%
		6	55%	10	50%

Se puede observar que hay una aproximación en la frecuencia relativa de los resultados en lo que concierne a la importancia que se da a los distintos aspectos preguntados. Curiosamente se aproximan más entre sí los resultados de los Licenciados y de los Otros, y tienen una mayor peculiaridad los resultados de los profesores con titulación de Magíster. Por ejemplo, el ítem 11 (pensamiento divergente) es más valorado, así como el 15 (por ejemplo, uso de mapas conceptuales); menos el 13 (promoción del razonamiento analítico). Llama la atención el ítem 9 que es menos valorado (desarrollo de la competencia comunicativa) por los que tienen esta titulación. La diferencia con el ítem de máxima valoración es muy fuerte, lo que no deja de ser sorprendente, aunque hay que tener en cuenta que el número de los incluidos en Magíster es notablemente menor.

Sección II

Licenciados		Magíster		Otros	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	Fr. R.	PR. N°	FR. R.
22	68%	22	66%	18	80%
18	66%	20	66%	22	66%
24	62%	19	66%	26	60%
20	58%	18	66%	24	58%
21	50%	26	55%	23	53%
19	50%	25	55%	20	53%
		24	55%		
		23	55%		
		21	55%		

En cuanto a la práctica manifestada, el dato en el que hay más distancia es el que corresponde al ítem 18 (“escuchar las consultas de los alumnos en clase”), que es el primero en el grupo de ‘Otros’, superando con mucho la importancia que se le concede en relación con los otros dos grupos. Aquí el grupo “Otros”, que corresponde a personas que ejercen docencia pero que aún no han tramitado formalmente su título, se nota, al menos hipotéticamente, el carácter pragmático de sus preferencias (al destacar el ítem 18) ya que están dedicados a dar clases regularmente y no tienen otras actividades permanentes como, por ejemplo, perfeccionarse regularmente. Así también el ítem 21 cambia bastante de un grupo a otro (“establecer relaciones con otras asignaturas”). No así el ítem 24 (“actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura”), el cual se mantiene estable entre la totalidad de los grupos de encuestados.

6.5.1.3.3 Clasificación de las respuestas según la variable *Tipo de colegio*

a) Público

Se considera aquí la participación de profesores que trabajan en colegios públicos, es decir, establecimientos educacionales que no reciben más financiamiento que el del Estado. Ellos tienen menos control en sus actividades dentro del aula y no son sometidos a una evaluación docente. Esta evaluación aun tiene un carácter experimental y quien se somete a ella lo hace de forma voluntaria. La participación de este grupo se representa en los datos mostrados en la siguiente tabla:

Tabla 20: Preguntas relativas al saber, *Público*.

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	55	84%	65
I	1	5	50	76%	65
I	11	5	49	75%	65
I	9	5	48	73%	65
I	13	5	45	69%	65
I	10	5	40	61%	65
I	8	5	39	60%	65
I	5	4	38	58%	65
I	7	4	33	50%	65
I	16	4	32	49%	65
I	15	5	31	47%	65
I	4	4	31	47%	65
I	12	4	30	46%	65
I	6	4	29	44%	65
I	17	5	28	43%	65
I	3	4	28	43%	65
I	2	4	28	43%	65

Este grupo ha valorado como muy importante los siguientes ítems de la encuesta: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 84%; ii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 76% y iii) promover del pensamiento divergente (11) con un 75%.

En el otro extremo, este grupo no ha considerado como importantes los siguientes ítems: i) a la metodología de proyectos de aula para la innovación didáctica (17) con un 43%; ii) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 43% y iii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 43%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 20: Preguntas relativas al saber, *Público*.

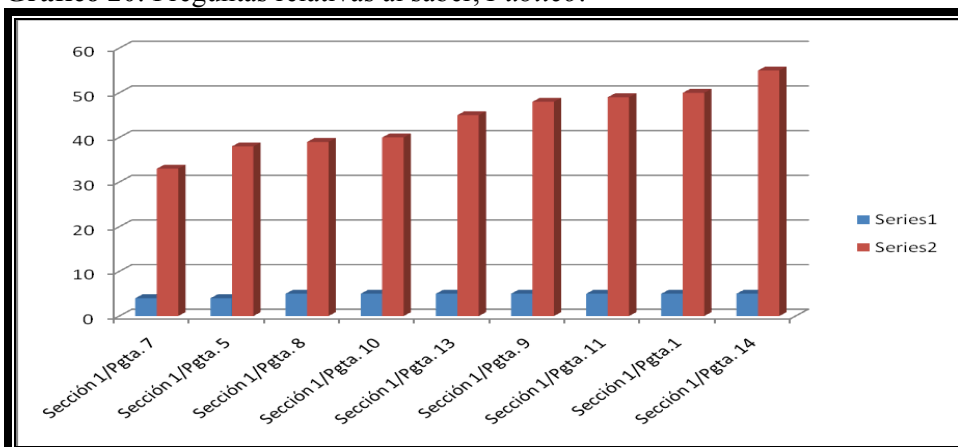


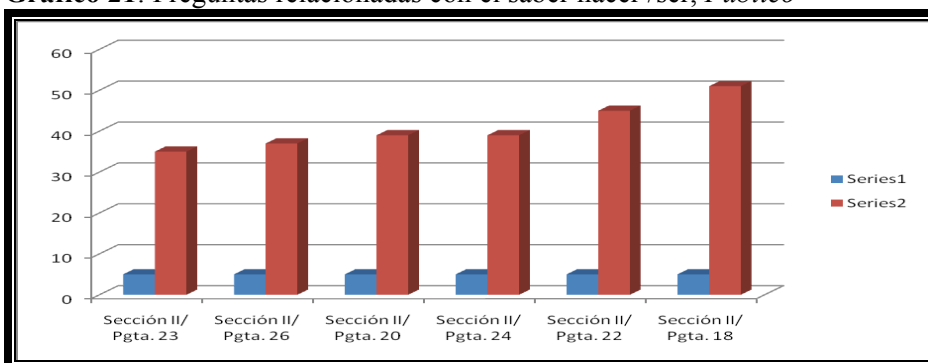
Tabla 21: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Público*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	51	78%	65
II	22	5	45	69%	65
II	24	5	39	60%	65
II	20	5	39	60%	65
II	26	5	37	56%	65
II	23	5	35	53%	65
II	25	5	29	44%	65
II	19	4	28	43%	65
II	21	4	26	40%	65

Los participantes de este grupo han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 78%; ii) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 69% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 60%.

Al contrario, han considerado menos relevantes a: i) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 44%; ii) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 43% y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 40%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 21: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Público*



b) Subvencionado

Recordemos que el tipo de colegio catalogado como Subvencionado recibe financiación tanto del Estado como de instituciones privadas (normalmente sin fines de lucro). Muchos profesores comparten su jornada de trabajo entre este tipo de centro y los colegios públicos y/o privados. El nivel de este tipo de colegio es un poco más exigente que el de los públicos y los profesores son evaluados al menos una vez al año por los directivos de sus establecimientos para dirimir su continuidad laboral para el próximo periodo. Las respuestas de este grupo se caracterizan en la tabla que a continuación presentamos:

Tabla 22: Preguntas relativas al saber, *Subvencionado*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	43	78%	55
I	13	5	39	70%	55
I	9	5	38	69%	55
I	1	5	35	63%	55
I	7	5	32	58%	55
I	12	4	28	50%	55
I	10	4	28	50%	55
I	8	5	28	50%	55
I	6	5	28	50%	55
I	11	5	26	47%	55
I	5	5	26	47%	55
I	15	4	24	43%	55
I	17	4	22	40%	55
I	16	4	22	40%	55
I	3	5	22	40%	55
I	4	5	20	36%	55
I	2	5	20	36%	55

Este grupo ha valorado como muy importantes los siguientes ítems: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 78%; ii) promover el razonamiento analítico de sus alumnos (13) con un 70% y iii) al desarrollo de la competencia comunicativa (9) con un 69%.

En el otro extremo, valora este grupo con menos importancia a: i) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 40%; ii) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 36% y iii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 36%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 22: Preguntas relativas al saber, *Subvencionado*

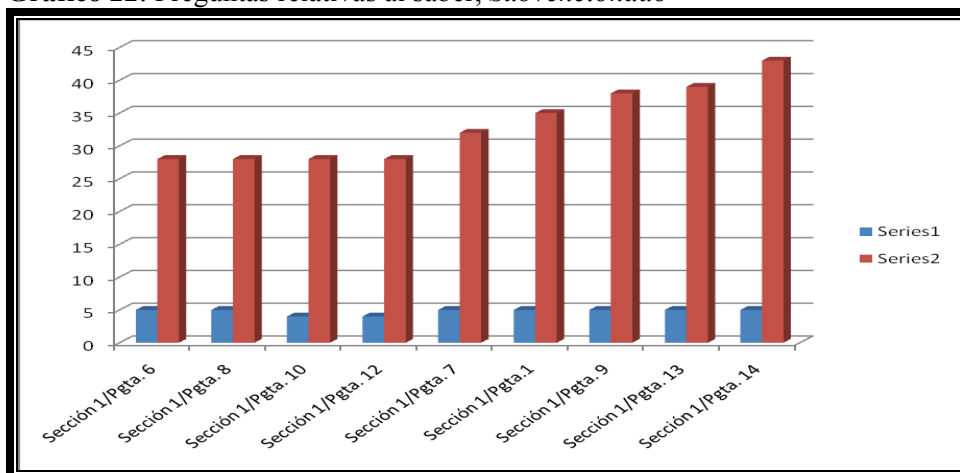


Tabla 23: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Subvencionado*

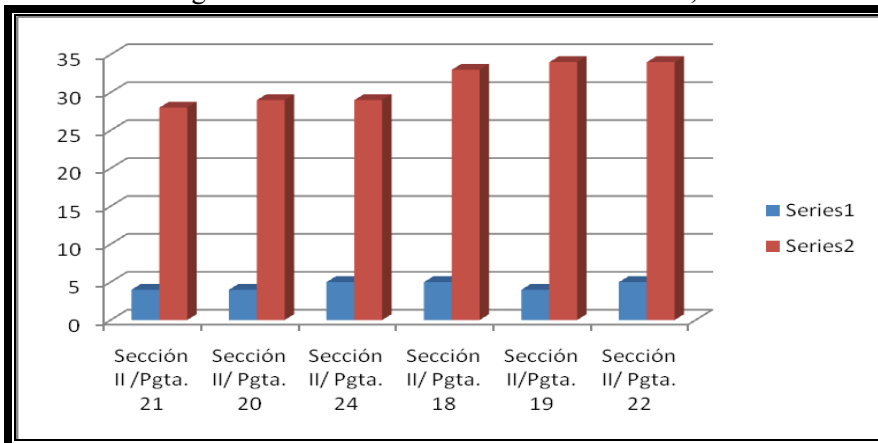
SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	22	5	34	61%	55
II	19	4	34	61%	55
II	18	5	33	60%	55
II	24	5	29	52%	55
II	20	4	29	52%	55
II	21	4	28	50%	55
II	23	5	27	49%	55
II	26	5	25	45%	55
II	25	4	22	40%	55

Los componentes de este colectivo han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22); ii) resolver

las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 61% y iii) escuchar con un 61% las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 60%.

En el otro lado, las menos valoradas para este segmento son: i) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 49%; ii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 45% y iii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 40%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 23: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Subvencionado*



c) Privado

Los colegios Privados en Chile funcionan normalmente financiados por particulares que reciben la figura legal de ‘sostenedores’. Los profesores aquí son seleccionados en forma rigurosa y están sometidos a evaluación permanentemente. También tienen acceso a cursos de perfeccionamiento continuo en diversas áreas y suelen cobrar sueldos más altos que los que trabajan en colegios Públicos y Subvencionados. Las respuestas de este grupo se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 24: Preguntas relativas al saber, *Privado*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	28	87%	32
I	9	5	28	87%	32
I	1	5	27	84%	32
I	11	5	25	78%	32
I	13	5	23	71%	32
I	12	4	19	59%	32
I	10	5	19	59%	32
I	8	5	19	59%	32
I	7	4	18	56%	32
I	17	5	17	53%	32
I	16	4	17	53%	32
I	15	5	16	50%	32
I	3	5	15	46%	32
I	6	5	14	43%	32
I	2	5	13	40%	32
I	5	5	12	37%	32
I	4	4	11	34%	32

Valoran los profesores de colegios privados como muy importantes los siguientes ítems: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 87%; ii) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 87% y iii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) 84%.

En el lado opuesto, valoran con menos importancia a: i) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) 40%; ii) la enseñanza de la literatura clásica (5) con un 37% y iii) la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 34%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 24: Preguntas relativas al saber, *Privado*

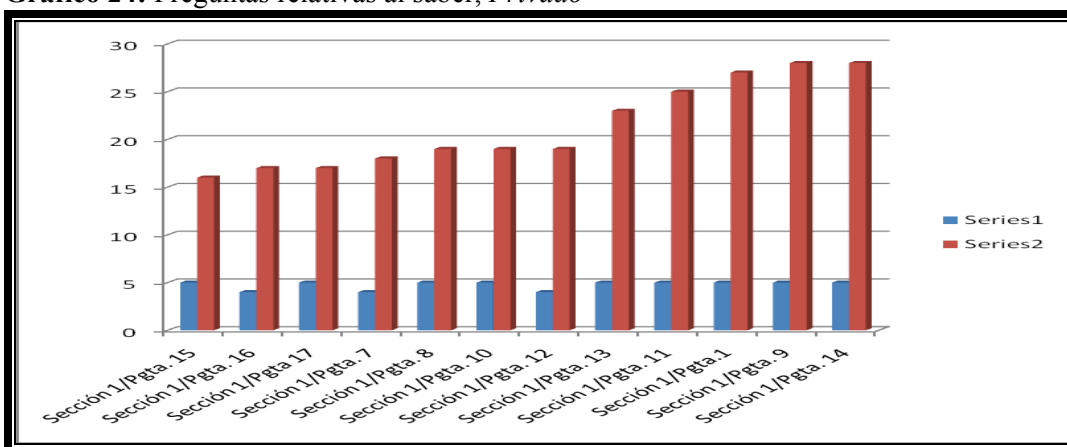


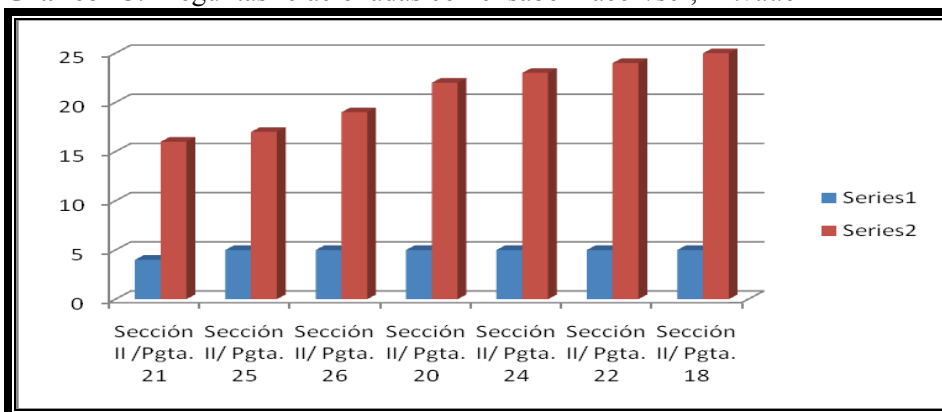
Tabla 25: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Privado*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	25	78%	32
II	22	5	24	75%	32
II	24	5	23	71%	32
II	20	5	22	68%	32
II	26	5	19	59%	32
II	25	5	17	53%	32
II	21	4	16	50%	32
II	23	5	15	46%	32
II	19	5	14	43%	32

Los docentes de este tipo de colegio han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 78%; ii) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 75% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 71%.

Por otro lado, serían menos importantes en su acción permanente en el aula: i) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 50%; ii) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 46% y iii) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 43%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 25: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *Privado*



Sección I

Público		Subvencionado		Privado	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.
14	84%	14	78%	14	87%
1	76%	13	70%	9	87%
11	75%	9	69%	1	84%
9	73%	1	63%	11	78%
13	69%	7	58%	13	71%
10	61%	12	50%	12	59%
8	60%	10	50%	10	59%
5	58%	8	50%	8	59%
7	50%	6	50%	7	56%
				17	53%
				16	53%
				15	50%

En las respuestas que dan los profesores que trabajan en centros privados se observa que los ítems más valorados lo son con un mayor índice de frecuencia relativa, y hay un corte brusco entre los cinco primeros y el resto. Es llamativo lo que sucede con el ítem 11 (a la promoción del pensamiento divergente) que recibe una valoración muy inferior en el centro subvencionado.

Sección II

Público		Subvencionado		Privado	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.
18	78%	22	61%	18	78%
22	69%	19	61%	22	75%
24	60%	18	60%	24	71%
20	60%	24	52%	20	68%
26	56%	20	52%	26	59%
23	53%	21	50%	25	53%
				21	50%

Es sumamente llamativo el cambio que se produce en el ítem 19 (¿resuelve Ud. las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases?). En general, las respuestas de los que trabajan en centros subvencionados muestran valores más bajos en los cinco primeros. Hay pues, un menor acuerdo entre ellos. Llama también la atención el mayor valor que se da en este mismo tipo de centros al ítem 19 en cuestión.

6.5.1.3.4 Clasificación de las respuestas según la variable *Años de experiencia laboral*

En este nivel se han considerado tres tramos relacionados con la experiencia real en el aula por parte de los profesores, a saber: a) menos de 5 años; b) entre 5 y 10 años y c) más de 10 años respectivamente.

a) Menos de 5 años

También conocidos como profesores noveles en la literatura especializada, este grupo se caracteriza por las siguientes respuestas que se muestran en la tabla:

Tabla 26: Preguntas relativas al saber, *menos de 5 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	9	5	37	82%	45
I	14	5	36	80%	45
I	11	5	34	75%	45
I	13	5	33	73%	45
I	1	5	30	66%	45
I	8	5	27	60%	45
I	10	5	26	57%	45
I	15	4	24	53%	45
I	5	4	24	53%	45
I	12	4	23	51%	45
I	4	4	23	51%	45
I	7	4	22	48%	45
I	16	4	21	46%	45
I	6	4	21	46%	45
I	17	4	20	44%	45
I	3	4	18	40%	45
I	2	4	18	40%	45

Han seleccionado los participantes de este grupo como muy importantes los siguientes ítems: i) desarrollar la competencia comunicativa (9) con un 82%; ii) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 80% y iii) la promoción del pensamiento divergente (11) con un 75%.

En el otro extremo, no han considerando importante: i) la metodología de proyectos de aula para la innovación didáctica (17) con un 44%; ii) al aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 40% y iii) conocer el perfil del profesor de

asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 40%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 26: Preguntas relativas al saber, *menos de 5 años*

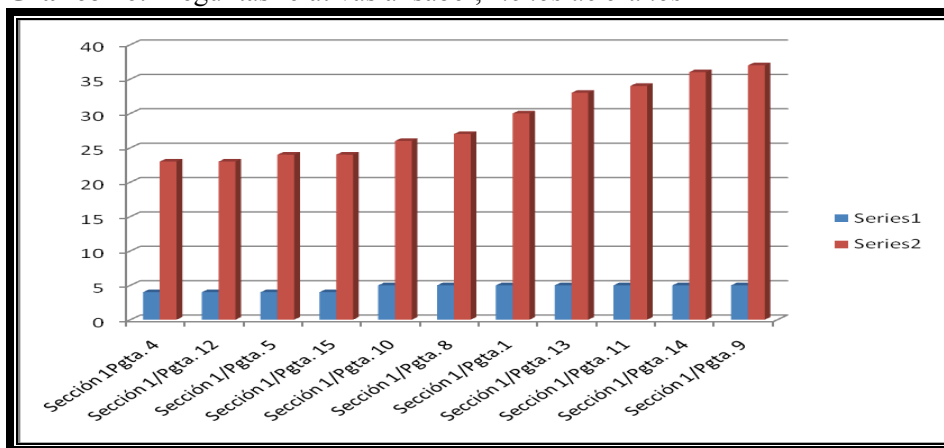
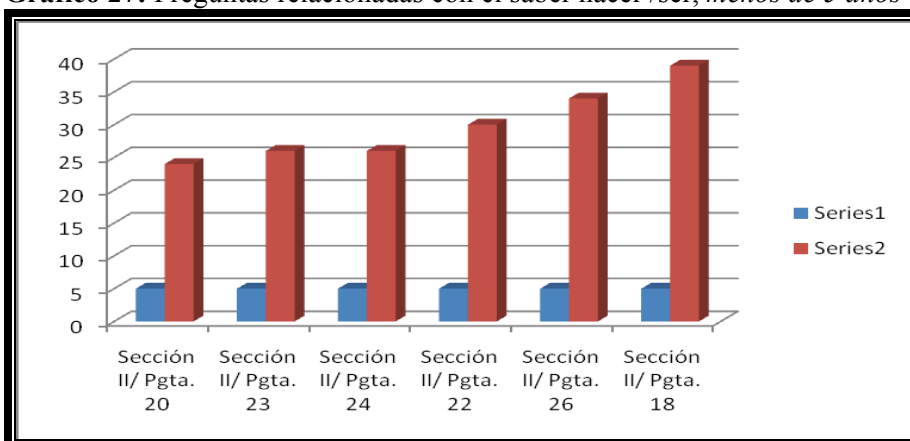


Tabla 27: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *menos de 5 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	39	86%	45
II	26	5	34	75%	45
II	22	5	30	66%	45
II	24	5	26	57%	45
II	23	5	26	57%	45
II	20	5	24	53%	45
II	21	4	22	48%	45
II	19	4	19	42%	45
II	25	4	15	33%	45

Los docentes con esta cantidad de años de experiencia laboral han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 86%; ii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 75% y iii) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 66%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 27: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *menos de 5 años*



Por otro lado, son menos valoradas acciones tales como: i) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 48%; ii) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 42% y iii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 33%.

b) Entre 5 y 10 años de experiencia docente.

El grupo que tiene esta experiencia laboral en el ámbito docente ha manifestado su participación de la siguiente manera:

Tabla 28: Preguntas relativas al saber, *entre 5 y 10 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	30	76%	39
I	1	5	28	71%	39
I	10	5	25	64%	39
I	9	5	24	61%	39
I	12	4	23	58%	39
I	8	5	23	58%	39
I	5	4	22	56%	39
I	15	5	21	53%	39
I	13	5	21	53%	39
I	7	4	20	51%	39
I	3	4	20	51%	39
I	17	4	19	48%	39
I	16	4	19	48%	39
I	11	5	18	46%	39
I	6	4	18	46%	39
I	4	4	17	43%	39
I	2	5	15	38%	39

Los participantes de este bloque han seleccionado como muy importantes las siguientes opciones: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 76%; ii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 71% y iii) a que sus estudiantes aprendan a reconocer diversos tipos de discurso (10) con un 64%.

En el otro extremo, no han valorado de la misma manera: i) a la enseñanza de los fundamentos lingüísticos (6) con un 46%; ii) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 43% y iii) a conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 38%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 28: Preguntas relativas al saber, *entre 5 y 10 años*

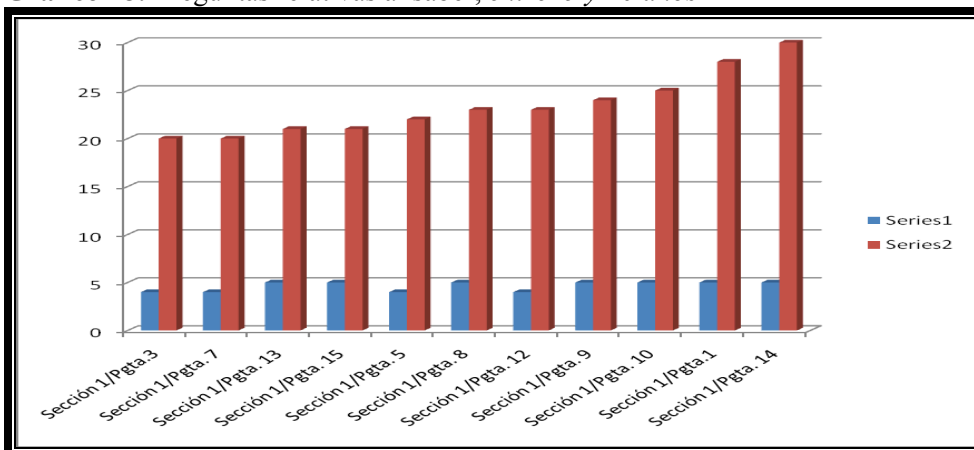


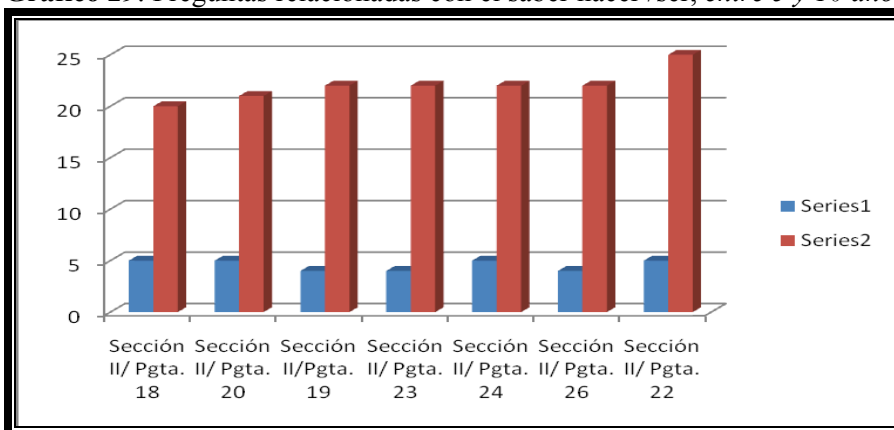
Tabla 29: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *entre 5 y 10 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	22	5	25	64%	39
II	26	4	22	56%	39
II	24	5	22	56%	39
II	23	4	22	56%	39
II	19	4	22	56%	39
II	20	5	21	53%	39
II	18	5	20	51%	39
II	25	5	17	43%	39
II	21	5	17	43%	39

Los profesores con esta cantidad de años de experiencia laboral han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) considerar que las pruebas que aplica evalúan los contenidos enseñados en su asignatura (22) con un 64%; ii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 56% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 56%.

Por otro lado, no han valorado de la misma manera: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 51%; ii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 43%y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 43%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 29: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, entre 5 y 10 años



c) Más de 10 años de experiencia

Este grupo de participantes han contestado a cuestionario de acuerdo a la tabla que a continuación se presenta:

Tabla 30: Preguntas relativas al saber, *más de 10 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	60	88%	68
I	1	5	54	79%	68
I	9	5	53	77%	68
I	13	5	51	75%	68
I	11	5	48	70%	68
I	8	5	36	52%	68
I	17	4	34	50%	68
I	10	5	34	50%	68
I	12	4	33	48%	68
I	16	4	31	45%	68
I	7	5	31	45%	68
I	15	4	30	44%	68
I	3	5	30	44%	68
I	6	5	28	41%	68
I	5	5	26	38%	68
I	2	5	26	38%	68
I	4	3	24	35%	68

Este grupo ha seleccionado como muy importante los siguientes ítemes: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 88%; ii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 79% y iii) al desarrollo de la competencia comunicativa (9) con un 77%.

En el otro extremo, no ha valorado de la misma manera a: i) la enseñanza de la literatura clásica (5) con un 38%; ii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 38% y iii) a la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 35%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 30: Preguntas relativas al saber, *más de 10 años*

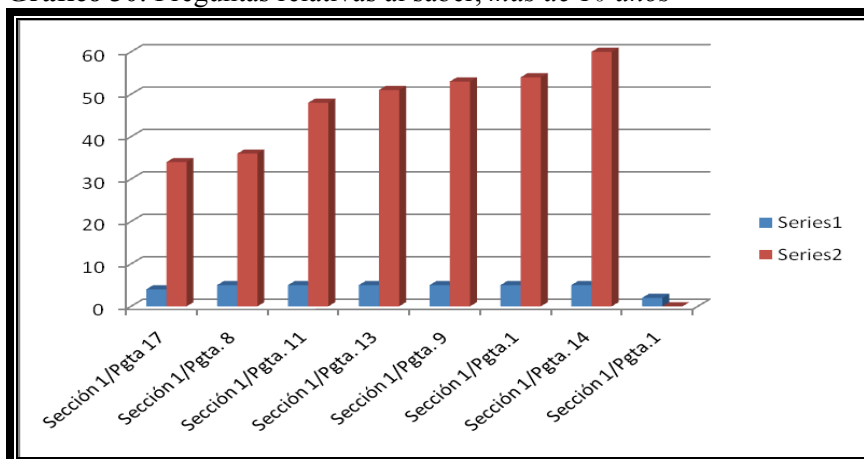


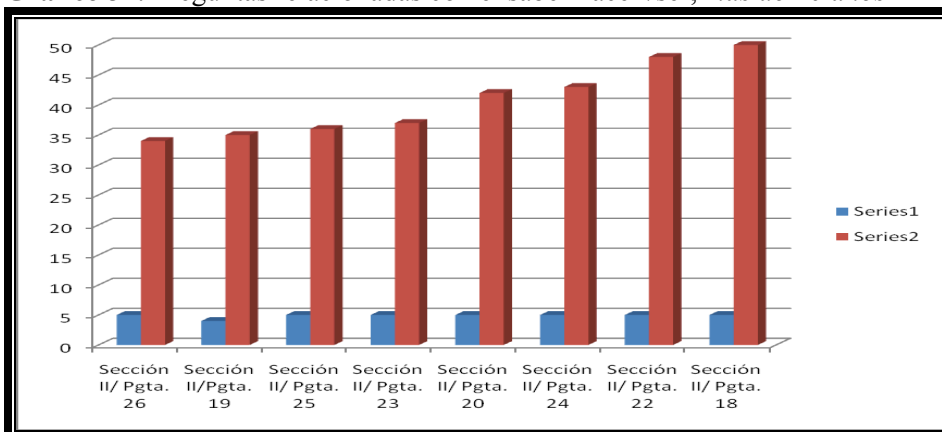
Tabla 31: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *más de 10 años*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	50	73%	68
II	22	5	48	70%	68
II	24	5	43	63%	68
II	20	5	42	61%	68
II	23	5	37	54%	68
II	25	5	36	52%	68
II	19	4	35	51%	68
II	26	5	34	50%	68
II	21	4	32	47%	68

Los profesores que llevan más de 10 años trabajando han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 73%; ii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (22) con un 70% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 63%.

Por otro lado, la selección de acciones menos importante es: i) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 51%; ii) reflexionar en relación a su práctica docente (26) con un 50% y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 47%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 31: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *más de 10 años*



Los años de experiencia podría considerarse una variable particularmente importante en relación con el desarrollo de las competencias profesionales, por lo que la comparación de los resultados parecería ser más necesaria.

Sección I

-5		5-10		+10	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.
9	82%	14	76%	14	88%
14	80%	1	71%	1	79%
11	75%	10	64%	9	77%
13	73%	9	61%	13	75%
1	66%	12	58%	11	70%
8	60%	8	58%	8	52%
10	57%	5	56%	17	50%
15	53%	15	53%	10	50%
5	53%	13	53%		
12	51%	7	51%		
4	51%	3	51%		

Se destaca en los profesores que se han desempeñado por menos de cinco años en el aula la valoración de los ítems 9 (dirección y control del aprendizaje en el aula), 11 (colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa) y 13 (promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente). Además se advierte en los que tienen entre 5 y 10 años de experiencia el ascenso del ítem 1 (conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa): Por último, la oscilación del ítem 10 (explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje) y el descenso del ítem 5 (conocer diferentes recursos didácticos (audiovisuales, nuevas tecnologías, etc.) para la enseñanza de la lengua y literatura).

Sección II

-5		5-10		+10	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.
18	86%	22	64%	18	73%
26	75%	26	56%	22	70%
22	66%	24	56%	24	63%
24	57%	23	56%	20	61%
23	57%	19	56%	23	54%
20	53%	20	53%	25	52%
		18	51%	19	51%
				26	50%

En esta sección se reiteran como los con más presencia los ítemes 18 (escucha las consultas de los alumnos), 19 (si resuelve las consultas de los estudiantes fuera del horario de clases) y 26 (reflexión acerca de la práctica docente); en este caso el más fijo es el 22 (las pruebas que se aplican evalúan los contenidos de la asignatura).

6.5.1.3.5 Clasificación de las respuestas según la variable *Alumnos por curso*

Hemos determinado la segmentación en dos grandes grupos, los que no superan los 30 alumnos por clase (normalmente son colegios privados o subvencionados) y los que tienen a más de 30 estudiantes en cada aula, característica que habitualmente se le atribuye a los centros educativos públicos.

a) Menos de 30 alumnos por aula

Los participantes que trabajan en colegios con aulas que no superan los 30 alumnos han contestado de la siguiente manera:

Tabla 32: Preguntas relativas al saber, *menos de 30 alumnos por aula*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	39	86%	45
I	13	5	34	75%	45
I	9	5	33	73%	45
I	11	5	32	71%	45
I	1	5	32	71%	45
I	17	4	27	60%	45
I	8	5	26	57%	45
I	7	5	24	53%	45
I	12	5	23	51%	45
I	10	4	23	51%	45
I	16	4	22	48%	45
I	6	4	22	48%	45
I	4	4	22	48%	45
I	15	5	21	46%	45
I	3	4	19	42%	45
I	5	5	18	40%	45
I	2	4	17	37%	45

Los participantes de este grupo han seleccionado como muy importantes los siguientes ítems: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 86%; ii) a la promoción del razonamiento analítico de sus alumnos (13) con un 75% y iii) al desarrollo de la competencia comunicativa (9) con un 73%.

No han valorado de la misma manera este colectivo a: i) el aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 42%; ii) la enseñanza de la literatura clásica (5) con un 40% y iii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 37%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 32: Preguntas relativas al saber, *menos de 30 alumnos por aula*

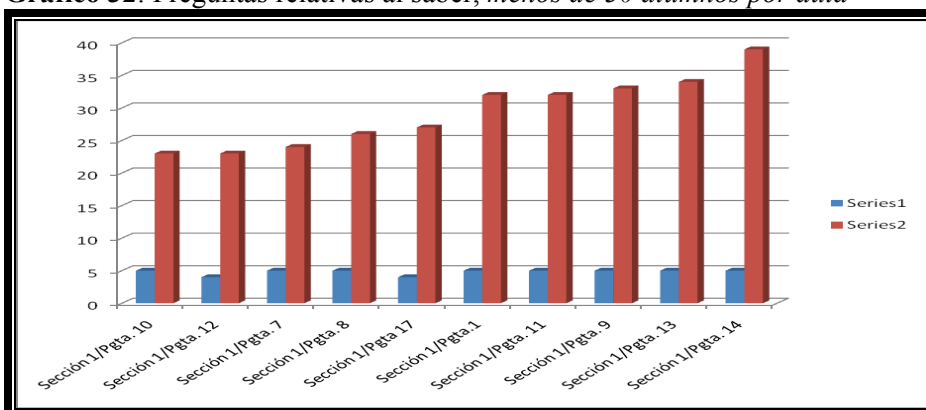


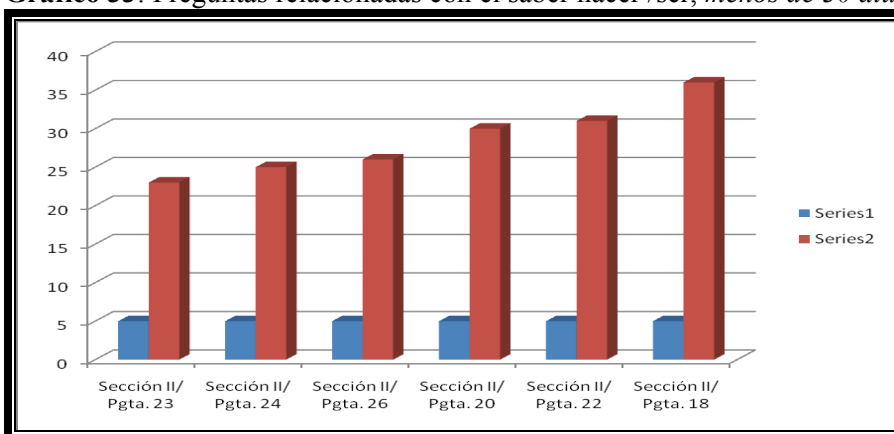
Tabla 33: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *menos de 30 alumnos por aula*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCION (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	36	80%	45
II	22	5	31	68%	45
II	20	5	30	66%	45
II	26	5	26	57%	45
II	24	5	25	55%	45
II	23	5	23	51%	45
II	21	5	22	48%	45
II	19	4	21	46%	45
II	25	4	17	37%	45

Los docentes que trabajan en este tipo de aulas han elegido como acciones que hay que ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 80%; ii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (22) con un 68% y iii) motivar la generación de preguntas y el diálogo con sus alumnos en temas relacionados con su asignatura (20) con un 66%.

En el otro extremo, no consideran de la misma manera a: i) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 48%; ii) resolver las dudas de sus estudiantes fuera del horario de clases (19) con un 46% y iii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 37%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 33: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *menos de 30 alumnos por aula*



b) Más de 30 alumnos por aula

Este grupo es bastante más grande que el anterior, y se ha caracterizado por responder de la siguiente manera:

Tabla 34: Preguntas relativas al saber, *más de 30 alumnos por aula*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
I	14	5	87	81%	107
I	9	5	81	75%	107
I	1	5	80	74%	107
I	13	5	71	66%	107
I	11	5	68	63%	107
I	10	5	62	57%	107
I	8	5	60	56%	107
I	12	4	54	50%	107
I	5	4	54	50%	107
I	15	4	53	49%	107
I	7	4	53	49%	107
I	16	4	49	45%	107
I	17	4	46	42%	107
I	6	5	45	42%	107
I	3	5	45	42%	107
I	2	5	43	40%	107
I	4	4	40	37%	107

Los participantes de este grupo han seleccionado como muy importantes los siguientes ítems: i) incentivar el desarrollo del juicio crítico en sus estudiantes (14) con un 81% ; ii) al desarrollo de la competencia comunicativa (9) con un 75% y iii) a la preocupación, por parte del profesor, por conocer adecuadamente el currículum de cada nivel de la Enseñanza Media (1) con un 74%.

Por otro lado, no ha valorado de la misma manera a: i) el aprendizaje basado en problemas (ABP) (3) con un 42%; ii) conocer el perfil del profesor de asignatura precisado por el Ministerio de Educación (2) con un 40% y iii) la clase frontal (método expositivo o magistral) (4) con un 37%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 34: Preguntas relativas al saber, *más de 30 alumnos por aula*

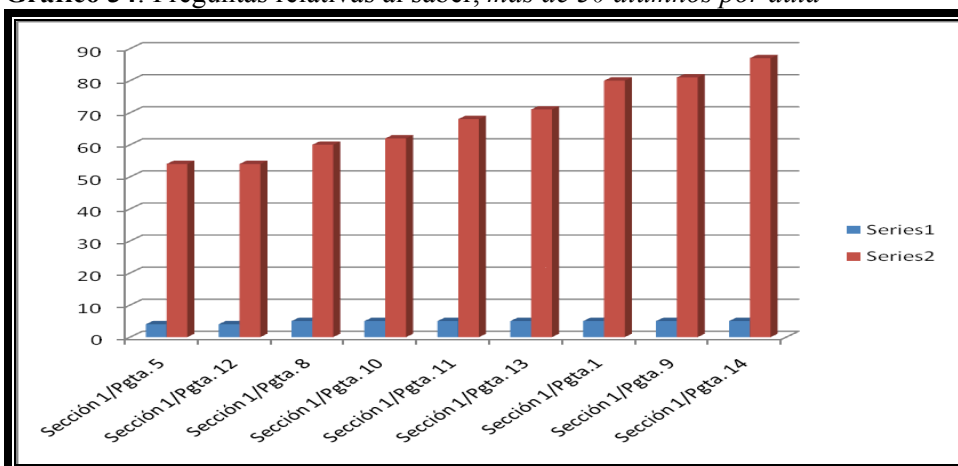


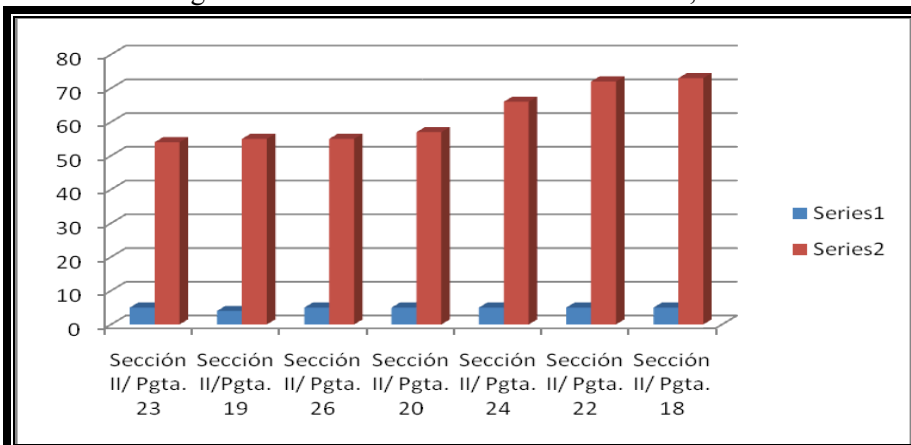
Tabla 35: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, *más de 30 alumnos por aula*

SECCIÓN	PREGUNTA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
II	18	5	73	68%	107
II	22	5	72	67%	107
II	24	5	66	61%	107
II	20	5	57	53%	107
II	26	5	55	51%	107
II	19	4	55	51%	107
II	23	5	54	50%	107
II	25	5	52	48%	107
II	21	4	48	44%	107

Los profesores que laboran en este tipo de aulas han elegido como acciones que se deben ejecutar en forma frecuente para la buena práctica docente a: i) escuchar las consultas de sus alumnos en clase (18) con un 68%; ii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (22) con un 67% y iii) actualizar los conocimientos que tiene de la asignatura (24) con un 44%.

En el otro lado, las respuestas se caracterizan de la siguiente manera: i) tomar en cuenta los resultados de la evaluación que hace a sus alumnos para mejorar sus estrategias de enseñanza (23) con un 50%; ii) dejar en claro sus propios puntos de vista en la discusión de temas valóricos o socioafectivos con sus alumnos (25) con un 48% y iii) establecer en sus clases relaciones entre las letras y otras asignaturas (21) con un 44%. Este análisis se caracteriza en la siguiente gráfica:

Gráfico 35: Preguntas relacionadas con el saber hacer /ser, más de 30 alumnos por aula



Sección I

-30		+30	
PR. N°	FR. R.	PR. N°	FR. R.
14	86%	14	81%
13	75%	9	75%
9	73%	1	74%
11	71%	13	66%
1	71%	11	63%
17	60%	10	57%
8	57%	8	56%
7	53%	12	50%
12	51%	5	50%
10	51%		

En la comparación de las frecuencias el ítem 13 (promoción del razonamiento analítico) baja un poco; el 17 (uso de la metodología de proyectos de aula para la innovación didáctica) bastante, lo mismo que el 4 (uso de la clase frontal/expositiva). Por otro lado, el ítem 5 (enseñanza de la literatura clásica) se valora más en los de más 30 años.

Sección II

-30		+30	
PR. N°	FR. R.	Pr. N°	FR. R.
18	80%	18	68%
22	68%	22	67%
20	66%	24	61%
26	57%	20	53%
24	55%	26	51%
23	51%	19	51%
		23	50%

El ítem 18 (las pruebas que aplica evalúan los contenidos de la asignatura) ocupa el primer lugar, pero con una frecuencia mucho menor en el grupo de los mayores de 30 años; el 24 (actualiza los conocimientos que tiene de la asignatura) se hace notar más en los mayores de 30.

6.5.1.3.6 Análisis de las respuestas relacionadas con las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones

En este segmento mostramos los resultados de los análisis de la tercera sección del cuestionario. De esta manera también intentamos desarrollar uno de los principales objetivos del proyecto de Tesis Doctoral que es el de *determinar las competencias profesionales específicas para definir el perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones*.

Con este estudio empírico hemos intentado también ir dando respuestas a preguntas de investigación tales como: ¿qué competencias se pretenden desarrollar, según los textos legales y los currículos oficiales? Hemos seguido aquí el mismo orden para presentar y describir las diferentes respuestas dadas, diferenciándolas según las variables de la muestra.

a) Mujeres

Las profesoras han dado las respuestas sobre las competencias profesionales que se ordenan en esta tabla:

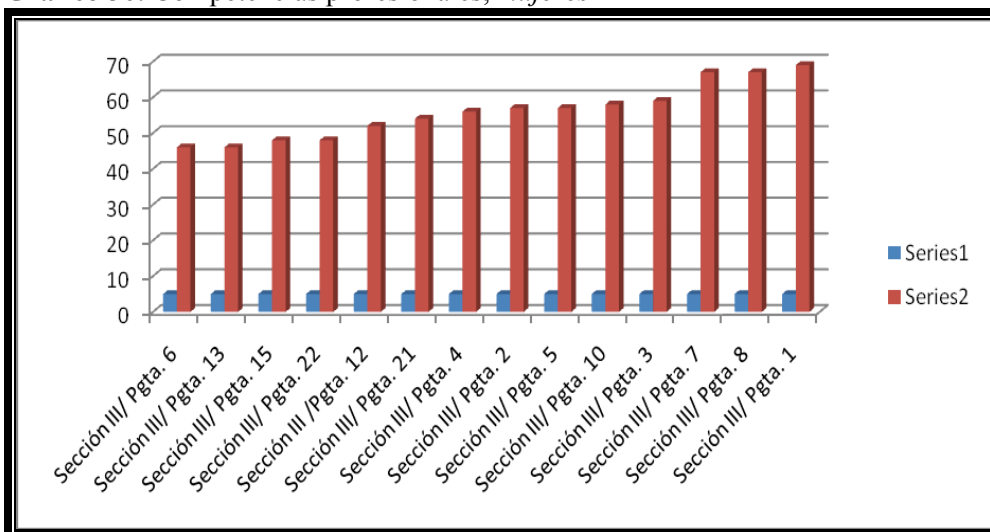
Tabla 36: Competencias profesionales, *mujeres*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	69	75%	92
III	C 8	5	67	72%	92
III	C 7	5	67	72%	92
III	C 3	5	59	64%	92
III	C 10	5	58	63%	92
III	C 5	5	57	61%	92
III	C 2	5	57	61%	92
III	C 4	5	56	60%	92
III	C 21	5	54	58%	92
III	C 12	5	52	56%	92
III	C 22	5	48	52%	92
III	C 15	5	48	52%	92
III	C 13	5	46	50%	92
III	C 6	5	46	50%	92
III	C 16	5	45	48%	92
III	C 9	5	45	48%	92
III	C 14	4	43	46%	92
III	C 11	5	40	43%	92
III	C 20	5	38	41%	92
III	C 19	4	38	41%	92
III	C 17	5	38	41%	92
III	C 18	4	36	39%	92

Las mujeres se han inclinado por valorar como muy importantes las siguientes competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 75%; ii) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 72%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 72% y iv) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 64%.

Por otro lado, no serían tan relevantes para la práctica docente las siguientes competencias: i) organizar su propia educación continua (C 19) con un 41%; ii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 41% y iii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 39%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 36: Competencias profesionales, *mujeres*



b) Hombres

Los profesores de sexo masculino han dado las respuestas sobre las competencias profesionales que se ordenan en esta tabla:

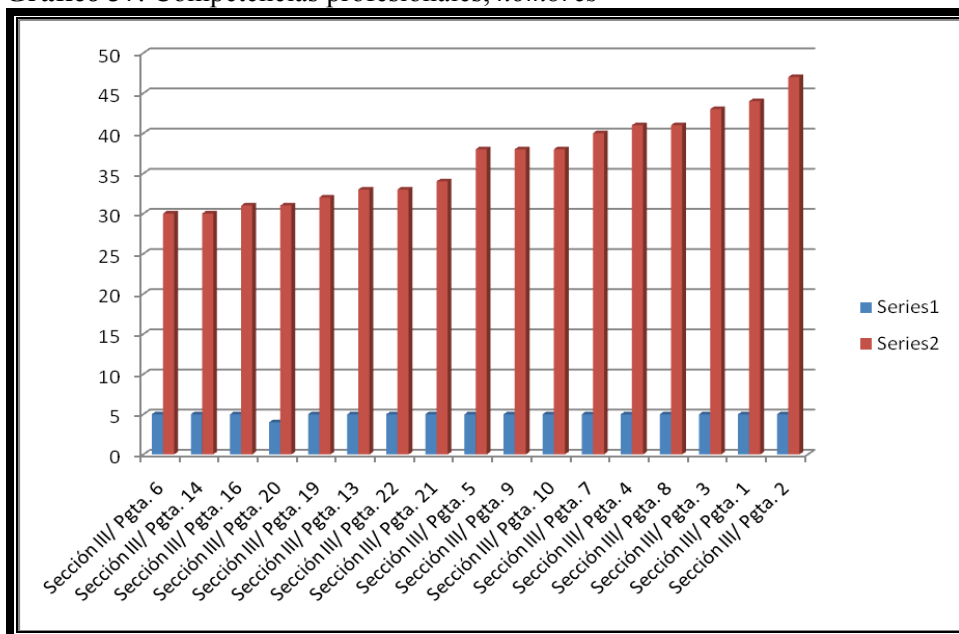
Tabla 37: Competencias profesionales, *hombres*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 2	5	47	78%	60
III	C 1	5	44	73%	60
III	C 3	5	43	71%	60
III	C 8	5	41	68%	60
III	C 4	5	41	68%	60
III	C 7	5	40	66%	60
III	C 10	5	38	63%	60
III	C 9	5	38	63%	60
III	C 5	5	38	63%	60
III	C 21	5	34	56%	60
III	C 22	5	33	55%	60
III	C 13	5	33	55%	60
III	C 19	5	32	53%	60
III	C 20	4	31	51%	60
III	C 16	5	31	51%	60
III	C 14	5	30	50%	60
III	C 6	5	30	50%	60
III	C 18	4	29	48%	60
III	C 15	5	29	48%	60
III	C 12	4	29	48%	60
III	C 11	4	29	48%	60
III	C 17	4	25	41%	60

El sexo masculino ha participado de la encuesta priorizando como muy importantes competencias profesionales como: i) conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 78%; ii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 73%; iii) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (3) con un 71% y iv) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 68%.

En el otro extremo, consideran de menor importancia el desarrollo de competencias tales como: i) innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente (C 12) con un 48% ; ii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C 11) con un 48% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 41%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 37: Competencias profesionales, *hombres*



Sección III

Mujeres		Hombres	
COMP. N°	FREC. R.	COMP. N°	FR. R.
C 1	75%	C 2	78%
C 8	72%	C 1	73%
C7	72%	C 3	71%
C 3	64%	C 8	68%
C 10	63%	C 4	68%
C 5	61%	C 7	66%
C 2	61%	C 10	63%
C 4	60%	C 9	63%
C 21	58%	C 5	63%
C 12	56%	C 21	56%
C 22	52%	C 22	55%
C 15	52%	C 13	55%
C 13	50%	C 19	53%
C 6	50%	C 20	51%
		C 16	51%
		C 14	50%
		C 6	50%

De acuerdo a lo establecido anteriormente, la competencia 2 (conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral) es más valorada en hombres; no así la competencia 9 (dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase) mucho menos valorada en mujeres que en hombres. Estas son las diferencias más reseñables. Por otro lado hay un acuerdo –con la excepción mencionada de la competencia 2- en las competencias más valoradas, y una mayor divergencia entre las menos valoradas.

c) Licenciados

Los docentes con este grado académico se han manifestado de la siguiente manera:

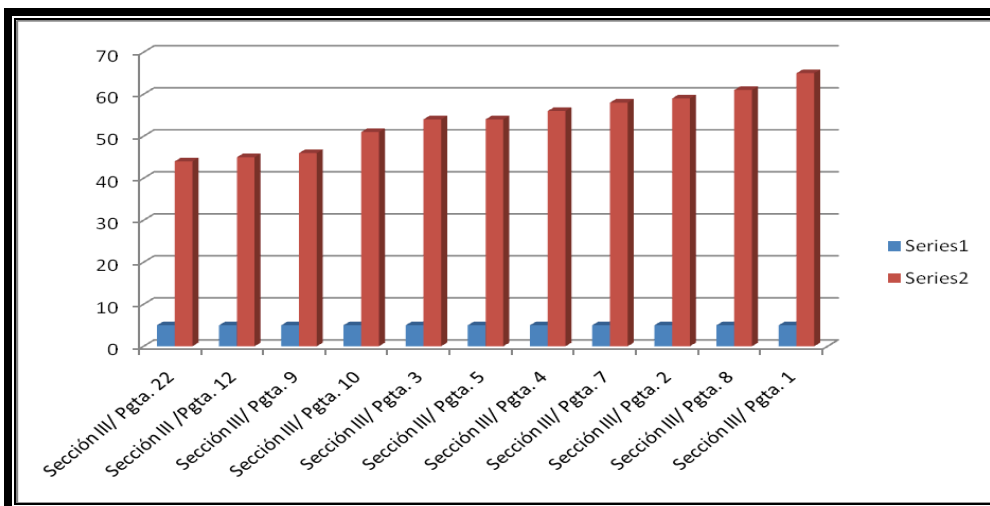
Tabla 38: Competencias profesionales, *Licenciados*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	65	74%	87
III	C 8	5	61	70%	87
III	C 2	5	59	67%	87
III	C 7	5	58	66%	87
III	C 4	5	56	64%	87
III	C 5	5	54	62%	87
III	C 3	5	54	62%	87
III	C 10	5	51	58%	87
III	C 9	5	46	52%	87
III	C 12	5	45	51%	87
III	C 22	5	44	50%	87
III	C 20	4	42	48%	87
III	C14	5	42	48%	87
III	C 13	5	42	48%	87
III	C 21	5	41	47%	87
III	C 15	5	40	45%	87
III	C 19	4	39	44%	87
III	C 18	4	39	44%	87
III	C 16	4	39	44%	87
III	C 6	5	39	44%	87
III	C 11	4	37	42%	87
III	C 17	5	32	36%	87

La tabla nos señala que los Licenciados se han inclinado por valorar como muy importantes las siguientes competencias profesionales: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 74%; ii) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) 70%; iii) conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 67% y iv) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 66%.

Por otro lado, se encuentran al final de sus preferencias: i) ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula (C 6) con un 44%; ii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C 11) con un 42% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 36% . El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 38: competencias profesionales, *Licenciados*



d) Magíster

En la tabla siguiente se caracterizan las respuestas de los profesores que han cursado el grado académico de Magíster:

Tabla 39: Competencias profesionales, *Magíster*

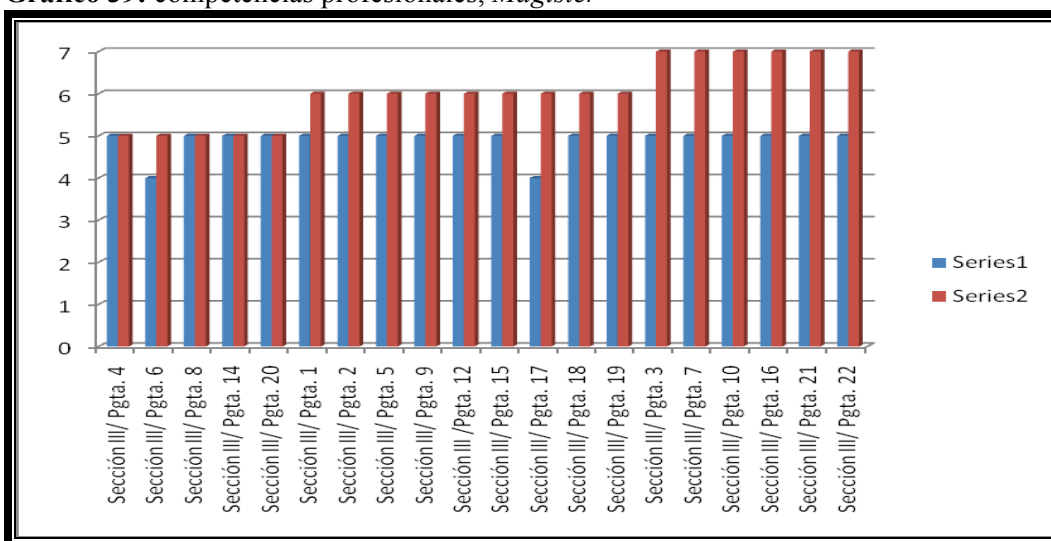
SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 22	5	7	77%	9
III	C 21	5	7	77%	9
III	C 16	5	7	77%	9
III	C 10	5	7	77%	9
III	C 7	5	7	77%	9
III	C 3	5	7	77%	9
III	C 19	5	6	66%	9
III	C 18	5	6	66%	9
III	C 17	4	6	66%	9
III	C 15	5	6	66%	9
III	C12	5	6	66%	9
III	C 9	5	6	66%	9
III	C 5	5	6	66%	9
III	C 2	5	6	66%	9
III	C 1	5	6	66%	9
III	C 20	5	5	55%	9
III	C 14	5	5	55%	9
III	C 8	5	5	55%	9
III	C 6	4	5	55%	9
III	C 4	5	5	55%	9
III	C 13	5	4	44%	9
III	C 11	4	4	44%	9

Estos docentes han valorado las siguientes competencias profesionales como muy importantes: i) planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y

programas de estudio de la asignatura (C 22) con un 77%; ii) reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente (C 21) 77%; iii) adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas (C 16) con un 77% y iv) explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje (C 10) con un 77%.

Al contrario, no les resultan importantes competencias tales como: i) conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa (C 4) con un 55%; ii) promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente (13) con un 44% y iii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C 11) con un 44%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 39: competencias profesionales, *Magister*



e) Otros

El resultado de los análisis de sus respuestas las presentamos a continuación:

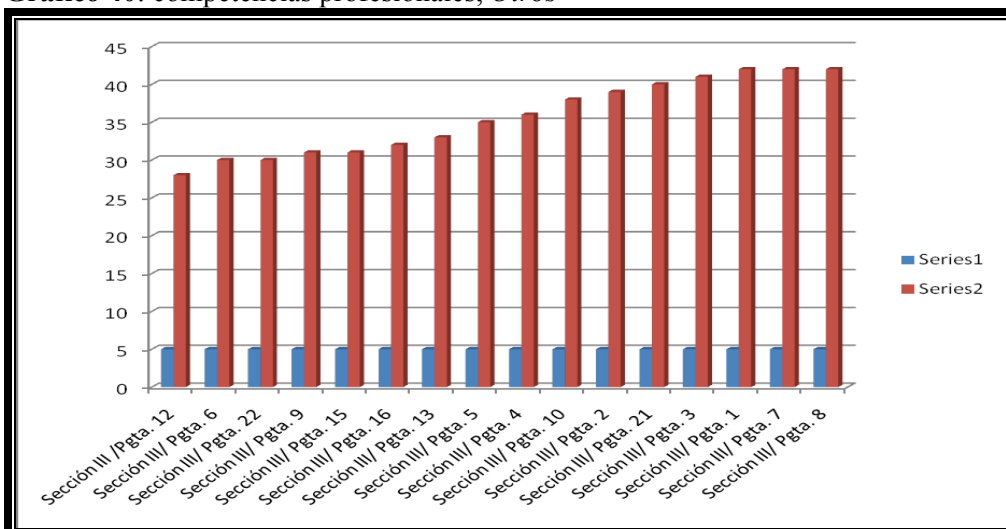
Tabla 40: Competencias profesionales, *Otros*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 8	5	42	75%	56
III	C 7	5	42	75%	56
III	C 1	5	42	75%	56
III	C 3	5	41	73%	56
III	C 21	5	40	71%	56
III	C 2	5	39	69%	56
III	C 10	5	38	67%	56
III	C 4	5	36	64%	56
III	C 5	5	35	62%	56
III	C 13	5	33	58%	56
III	C 16	5	32	57%	56
III	C 15	5	31	55%	56
III	C 9	5	31	55%	56
III	C 22	5	30	53%	56
III	C 6	5	30	53%	56
III	C 12	5	28	50%	56
III	C 14	4	26	46%	56
III	C 20	5	25	44%	56
III	C 19	5	25	44%	56
III	C 17	5	25	44%	56
III	C 11	5	24	42%	56
III	C 18	4	23	41%	56

Este grupo participante ha valorado como muy importantes las siguientes competencias profesionales del docente: i) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 75%; ii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 75%; iii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 75% y iv) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 73%.

En el extremo opuesto, no consideran como en el párrafo anterior a competencias tales como: i) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 44%; ii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C 11) con un 42% y iii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 41%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 40: competencias profesionales, *Otros*



Sección III

Licenciados		Magíster		Otros	
COMP. N°	FR. R.	COMP. N°	FR. R.	COMP. N°	FR. R.
C 1	74%	C 22	77%	C 8	75%
C 8	70%	C 21	77%	C 7	75%
C 2	67%	C 16	77%	C 1	75%
C 7	66%	C 10	77%	C 3	73%
C 4	64%	C 7	77%	C 21	71%
C 5	62%	C 3	77%	C 2	69%
C 3	62%	C 19	66%	C 10	67%
C 10	58%	C 18	66%	C 4	64%
C 9	52%	C 17	66%	C 5	62%
C 12	51%	C 15	66%	C 13	58%
C 22	50%	C 12	66%	C 16	57%
		C 9	66%	C 15	55%
		C 5	66%	C 9	55%
		C 2	66%	C 22	53%
		C 1	66%	C 6	53%
		C 20	55%	C 12	50%
		C 14	55%		
		C 8	55%		
		C 6	55%		
		C 4	55%		

La comparación entre los tres tipos de titulados muestra discordancias notables en la valoración que hacen de las competencias, tanto en las que se sitúan en los primeros lugares como en las que se sitúan en los últimos. Sólo una se repite en dos de tres tipos de encuestados, cual es la competencia 8 (ser un facilitador de los aprendizajes en el

aula); quizá sea el grupo que más disparidad muestra en el momento de declarar sus respuestas.

f) Colegio Público

Recordemos que hemos precisado con anterioridad los tipos de colegios se distinguen normalmente a través de la forma en cómo reciben financiación. De esta suerte, las respuestas de los participantes que trabajan en colegios Públicos se presentan en la tabla siguiente:

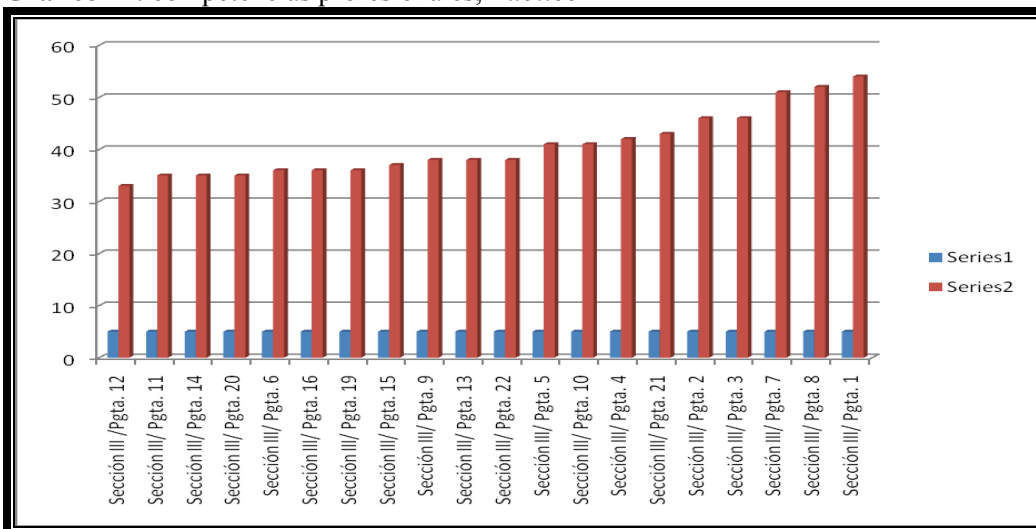
Tabla 41: Competencias profesionales, *Público*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	54	83%	65
III	C 8	5	52	80%	65
III	C 7	5	51	78%	65
III	C 3	5	46	70%	65
III	C 2	5	46	70%	65
III	C 21	5	43	66%	65
III	C 4	5	42	64%	65
III	C 10	5	41	63%	65
III	C 5	5	41	63%	65
III	C 22	5	38	58%	65
III	C 13	5	38	58%	65
III	C 9	5	38	58%	65
III	C 15	5	37	56%	65
III	C 19	5	36	55%	65
III	C 16	5	36	55%	65
III	C 6	5	36	55%	65
III	C 20	5	35	53%	65
III	C 14	5	35	53%	65
III	C 11	5	35	53%	65
III	C 12	5	33	50%	65
III	C 18	5	31	47%	65
III	C 17	5	31	47%	65

Los profesores que laboran en colegios públicos han seleccionado como muy importantes competencias profesionales como: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 83%; ii) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 80%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 78% y iv) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 70%.

Por otra parte, no consideran con mayor relevancia a: i) innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente (C 12) con un 50%; ii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 47%y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 47%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 41: competencias profesionales, *Público*



g) Colegio Subvencionado

Los profesores que trabajan en este tipo de colegio con financiación mixta han respondido de la siguiente manera

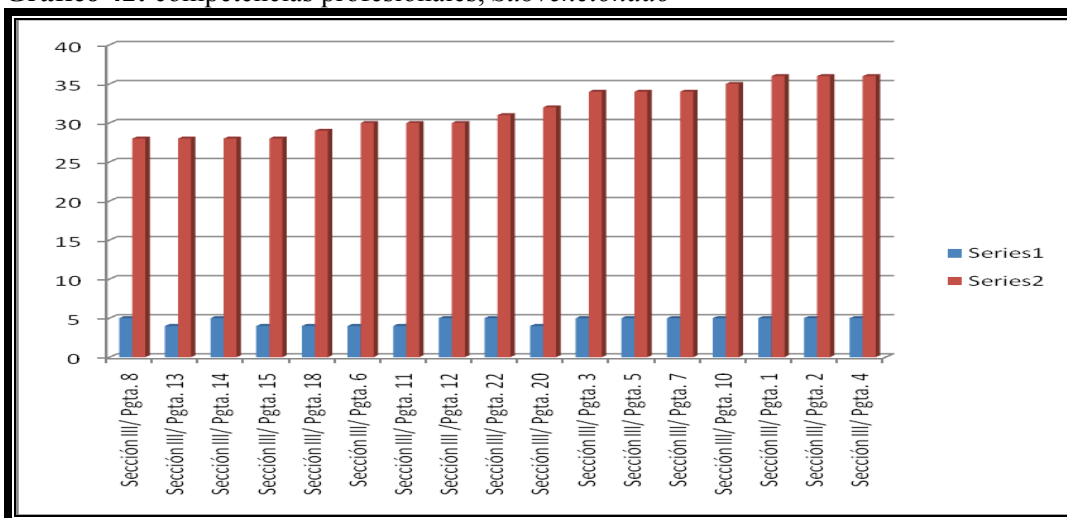
Tabla 42: competencias profesionales, *Subvencionado*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. RELATIVA	FREC. ABSOLUTA	TOTAL
III	C 4	5	65%	36	55
III	C 2	5	65%	36	55
III	C 1	5	65%	36	55
III	C 10	5	63%	35	55
III	C 7	5	61%	34	55
III	C 5	5	61%	34	55
III	C 3	5	61%	34	55
III	C 20	4	58%	32	55
III	C 22	5	56%	31	55
III	C 12	5	54%	30	55
III	C 11	4	54%	30	55
III	C 6	4	54%	30	55
III	C 18	4	52%	29	55
III	C 15	4	50%	28	55
III	C 14	5	50%	28	55
III	C 13	4	50%	28	55
III	C 8	5	50%	28	55
III	C 19	4	47%	26	55
III	C 17	4	45%	25	55
III	C 16	5	45%	25	55
III	C 21	5	43%	24	55
III	C 9	5	43%	24	55

Las competencias profesionales consideradas muy importantes por este colectivo de profesores son: i) conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa (C 4) con un 65%; ii) conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 65%; iii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 65% y iv) explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje (C 10) con un 63%.

Por el contrario, no consideran como relevantes competencias para el profesor tales como: i) adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas (C 16) con un 45%; ii) reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente (C 21) con un 43% y iii) dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase (C 9) con un 43%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 42: competencias profesionales, *Subvencionado*



h) Colegio Privado

Los profesores de Lengua Castellana y Literatura que trabajan en este tipo de centro educativo han respondido de acuerdo al orden que se presenta en la tabla:

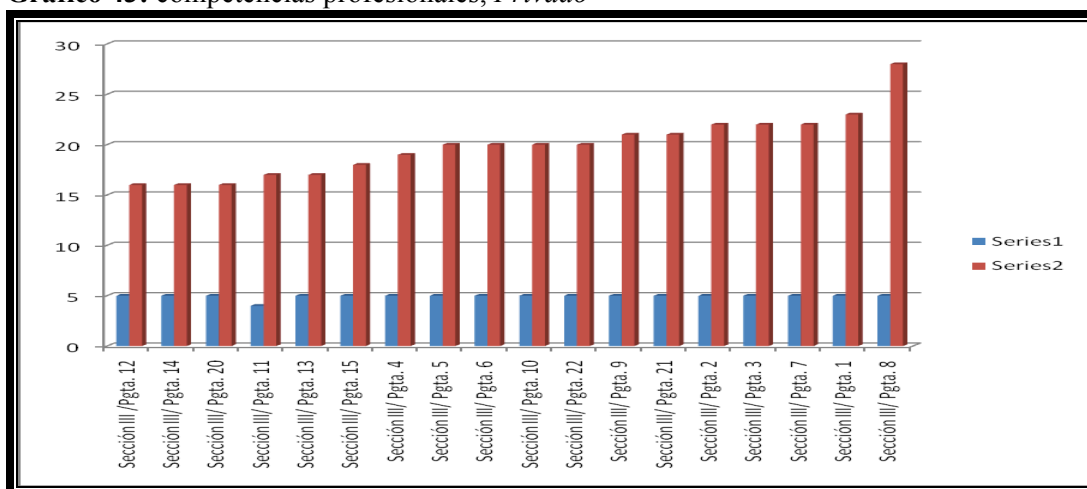
Tabla 43: Competencias profesionales, *Privado*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 8	5	28	87%	32
III	C 1	5	23	71%	32
III	C 7	5	22	68%	32
III	C 3	5	22	68%	32
III	C 2	5	22	68%	32
III	C 21	5	21	65%	32
III	C 9	5	21	65%	32
III	C 22	5	20	62%	32
III	C 10	5	20	62%	32
III	C 6	5	20	62%	32
III	C 5	5	20	62%	32
III	C 4	5	19	59%	32
III	C 15	5	18	56%	32
III	C 13	5	17	53%	32
III	C 11	4	17	53%	32
III	C 20	5	16	50%	32
III	C 14	5	16	50%	32
III	C 12	5	16	50%	32
III	C 19	4	15	46%	32
III	C 17	5	15	46%	32
III	C 16	5	15	46%	32
III	C 18	4	13	40%	32

El análisis muestra que este grupo participante ha mostrado su inclinación por el desarrollo de competencias profesionales como: i) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 87%; ii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 71%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 68% y iv) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 68%.

En el extremo contrario, los análisis indican que no valoran mayormente competencias como: i) Trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 46%; ii) Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas (C 16) con un 46% y iii) Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 40%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 43: competencias profesionales, *Privado*



Sección III

Público		Subvencionado		Privado	
COMP. N°	FR. R.	COMP. N°	FREC. R.	COMP. N°	FREC. R.
C 1	83%	C 4	65%	C 8	87%
C 8	80%	C 2	65%	C 1	71%
C 7	78%	C 1	65%	C 7	68%
C 3	70%	C 10	63%	C 3	68%
C 2	70%	C 7	61%	C 2	68%
C 21	66%	C 5	61%	C 21	65%
C 4	64%	C 3	61%	C 9	65%
C 10	63%	C 20	58%	C 22	62%
C 5	63%	C 22	56%	C 10	62%
C 22	58%	C 12	54%	C 6	62%
C 13	58%	C 11	54%	C 5	62%
C 9	58%	C 6	54%	C 4	59%
C 15	56%	C 18	52%	C 15	56%
C 19	55%	C 15	50%	C 13	53%
C 16	55%	C 14	50%	C 11	53%
C 6	55%	C 13	50%	C 20	50%
C 20	53%	C 8	50%	C 14	50%
C 14	53%			C 12	50%
C 11	53%				
C 12	50%				

Es llamativa la distinta valoración de la competencia 9 (dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en clase) que en los colegios subvencionados se sitúa en último lugar, así como la 21 (reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente). También resalta el menor acuerdo entre los profesores del colegio subvencionado, sobre todo en lo que se refiere a las competencias mejor valoradas.

i) Menos de 5 años de experiencia

El análisis de las respuestas proporcionadas por este grupo de docentes participantes de la encuesta se ordena en la tabla que mostramos a continuación:

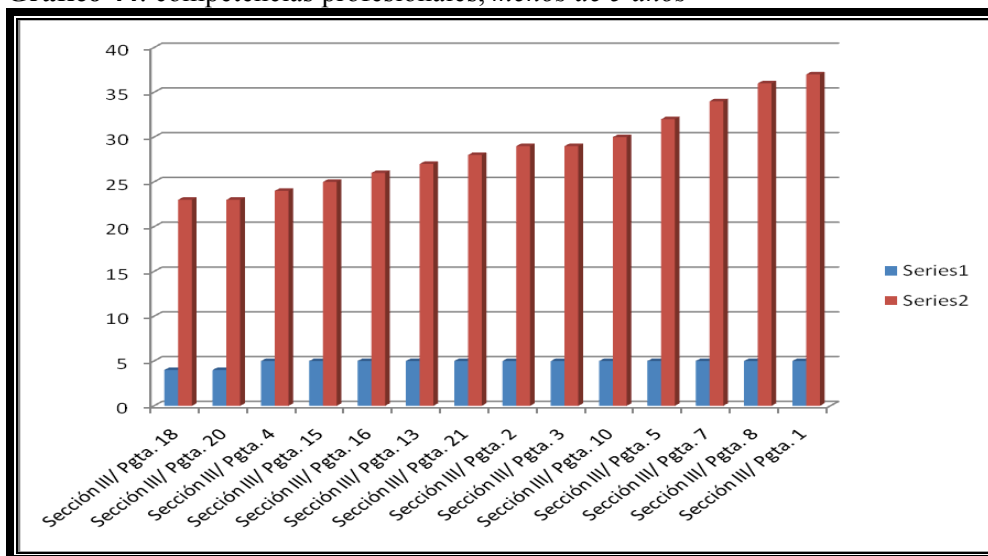
Tabla 44: Competencias profesionales, *menos de 5 años*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	37	82%	45
III	C 8	5	36	80%	45
III	C 7	5	34	75%	45
III	C 5	5	32	71%	45
III	C 10	5	30	66%	45
III	C 3	5	29	64%	45
III	C 2	5	29	64%	45
III	C 21	5	28	62%	45
III	C 13	5	27	60%	45
III	C 16	5	26	57%	45
III	C 15	5	25	55%	45
III	C 4	5	24	53%	45
III	C 20	4	23	51%	45
III	C 18	4	23	51%	45
III	C 12	5	22	48%	45
III	C 14	5	21	46%	45
III	C 11	4	21	46%	45
III	C 9	5	21	46%	45
III	C 19	5	20	44%	45
III	C 6	5	20	44%	45
III	C 22	5	19	42%	45
III	C 17	5	14	31%	45

Este grupo de profesores noveles ha elegido como competencias profesionales con una valoración de muy importante a: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 82%; ii) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 80%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 75% y iv) conocer diferentes recursos didácticos (audiovisuales, nuevas tecnologías, etc.) para la enseñanza de la lengua y literatura (C 5) con un 71%.

Por el contrario, no consideran como relevantes competencias para el profesor tales como: i) ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula (C 6) con un 44%; ii) planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura (C 22) con un 42% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 31%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 44: competencias profesionales, *menos de 5 años*



j) Entre 5 y 10 años de experiencia

Los profesores de Lengua Castellana y Literatura que participaron en la encuesta y que llevan entre 5 y 10 años trabajando en las aulas se manifiestan de la siguiente manera:

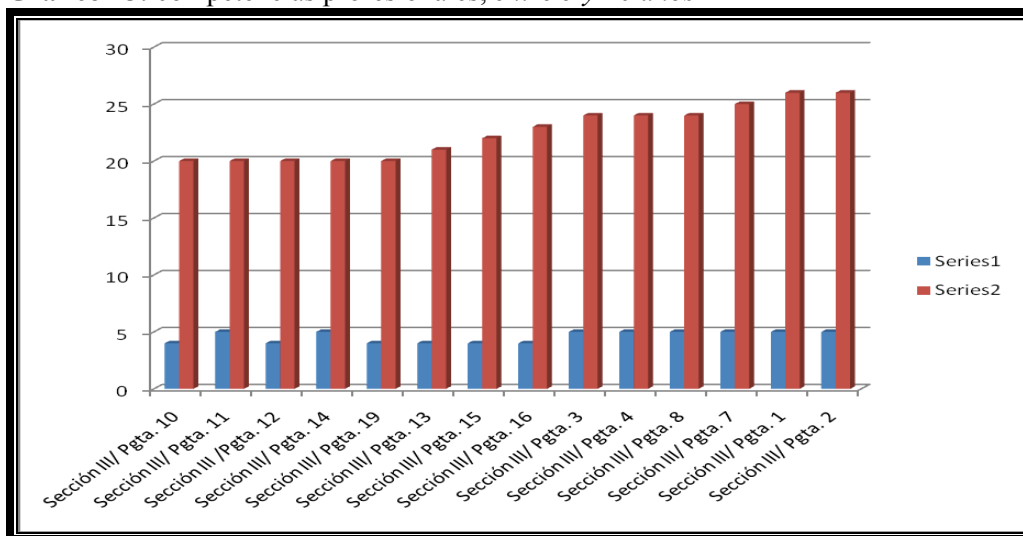
Tabla 45: Competencias profesionales, *entre 5 y 10 años*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 2	5	26	66%	39
III	C 1	5	26	66%	39
III	C 7	5	25	64%	39
III	C 8	5	24	61%	39
III	C 4	5	24	61%	39
III	C 3	5	24	61%	39
III	C 16	4	23	58%	39
III	C 15	4	22	56%	39
III	C 13	4	21	53%	39
III	C 19	4	20	51%	39
III	C 14	5	20	51%	39
III	C 12	4	20	51%	39
III	C 11	5	20	51%	39
III	C 10	4	20	51%	39
III	C 22	5	19	48%	39
III	C 21	4	19	48%	39
III	C 20	4	19	48%	39
III	C 17	5	19	48%	39
III	C 5	5	19	48%	39
III	C 18	4	18	46%	39
III	C 9	5	18	46%	39
III	C 6	5	18	46%	39

Los resultados de los análisis indican que estos docentes se han inclinado por elegir como muy importantes competencias profesionales como: i) conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 66%; ii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 66%; iii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 64% y iv) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 61%.

En el extremo opuesto, no se valora como relevante el desarrollo de competencias en el docente como: i) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 46%; ii) dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase (C 9) con un 46% y iii) ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula (C 6) con un 46%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 45: competencias profesionales, *entre 5 y 10 años*



k) Más de 10 años de experiencia

Los profesores más experimentados han dado las siguientes respuestas:

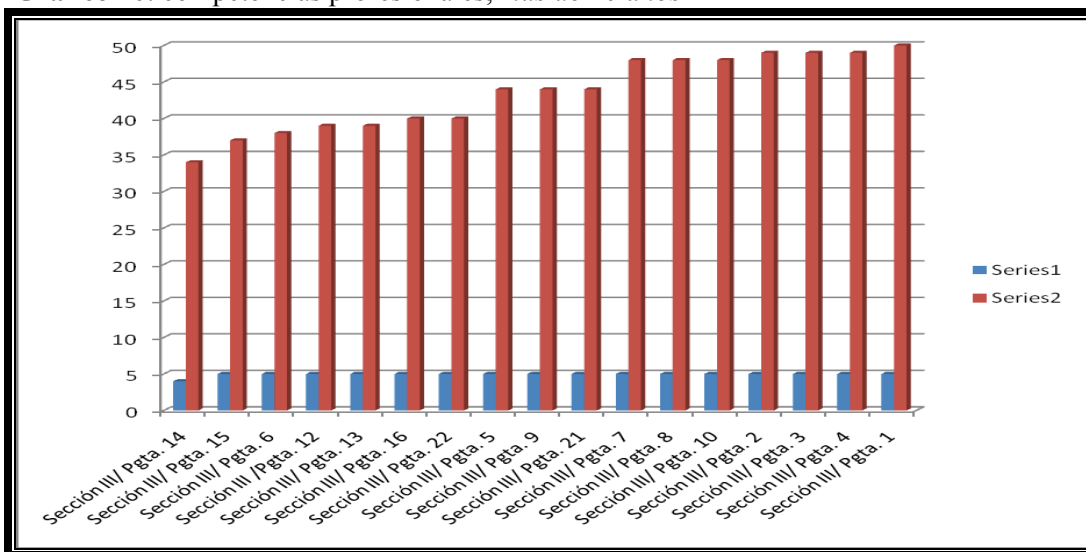
Tabla 46: Competencias profesionales, *más de 10 años*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	50	73%	68
III	C 4	5	49	72%	68
III	C 3	5	49	72%	68
III	C 2	5	49	72%	68
III	C 10	5	48	70%	68
III	C 8	5	48	70%	68
III	C 7	5	48	70%	68
III	C 21	5	44	64%	68
III	C 9	5	44	64%	68
III	C 5	5	44	64%	68
III	C 22	5	40	58%	68
III	C 16	5	40	58%	68
III	C 13	5	39	57%	68
III	C 12	5	39	57%	68
III	C 6	5	38	55%	68
III	C 15	5	37	54%	68
III	C 14	4	34	50%	68
III	C 19	5	33	48%	68
III	C 18	5	31	45%	68
III	C 20	5	30	44%	68
III	C 11	5	30	44%	68
III	C 17	4	29	42%	68

Estos docentes se inclinan por considerar y valorar como competencias profesionales muy importantes para un profesor a: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 73%; ii) conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa (C 4) con un 72%; iii) conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media (C 3) con un 72% y iv) conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 72%.

Por otro lado, los análisis indican que no se valoran muy favorablemente competencias como: i) investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (C 20) con un 44%; ii) colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa (C 11) con un 44% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 42%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 46: competencias profesionales, más de 10 años



Consideramos que los años de experiencia tendría que ser un importante referente a la hora de considerar las competencias profesionales docentes.

Sección III

-5		5-10		+10	
COMP. N°	FREC. R.	COMP. N°	FREC. R.	COMP. N°	FRE C. R.
C 1	82%	C 2	66%	C 1	73%
C 8	80%	C 1	66%	C 4	72%
C 7	75%	C 7	64%	C 3	72%
C 5	71%	C 8	61%	C 2	72%
C 10	66%	C 4	61%	C 10	70%
C 3	64%	C 3	61%	C 8	70%
C 2	64%	C 16	58%	C 7	70%
C 21	62%	C 15	56%	C 21	64%
C 13	60%	C 13	53%	C 9	64%
C 16	57%	C 19	51%	C 5	64%
C 15	55%	C 14	51%	C 22	58%
C 4	53%	C 12	51%	C 16	58%
C 20	51%	C 11	51%	C 13	57%
C 18	51%	C 10	51%	C 12	57%
				C 6	55%
				C 15	54%
				C 14	50%

Si observamos la valoración que han hecho los profesores con diferente experiencia docente, es importante señalar que hay una valoración similar (alta) en competencias como la C 1 (conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa), la c.8 (ser un facilitador de los aprendizajes en el aula), la C 7 (respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso); pero se observan también variaciones interesantes. Algunas competencias incrementan su valoración con el aumento de años de experiencia: eso sucede sobre todo con la C 4 (conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa), y con la C 3 (conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media), si nos fijamos en las más valoradas, y también entre las que no tienen tanta valoración, es de destacar la C 9 (dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase), la C 22 (planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura) y la C 6 (ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula). La C 20 (investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje) y la C 18 (tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas) disminuyen ligeramente su importancia, y más C 11 (colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa).

1) Menos de 30 alumnos por aula

Hemos señalado ya con anterioridad que existe una correlación entre los colegios particulares (o privados) con esta característica, es decir, que en sus aulas casi siempre hay menos de 30 alumnos. La participación de los profesores que trabajan en este tipo de entorno se manifiesta en la tabla siguiente:

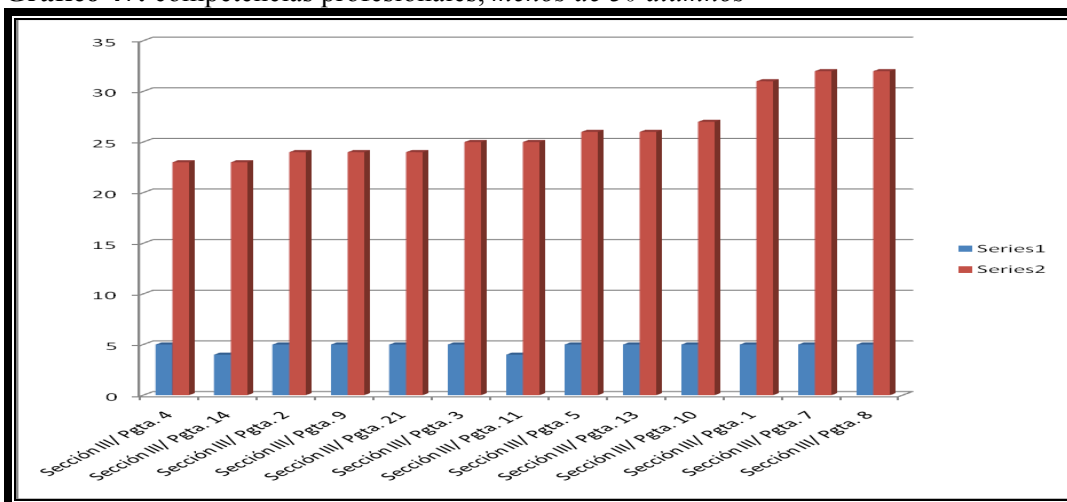
Tabla 47: Competencias profesionales, *menos de 30 alumnos*

SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 8	5	32	71%	45
III	C 7	5	32	71%	45
III	C 1	5	31	68%	45
III	C 10	5	27	60%	45
III	C 13	5	26	57%	45
III	C 5	5	26	57%	45
III	C 11	4	25	55%	45
III	C 3	5	25	55%	45
III	C 21	5	24	53%	45
III	C 9	5	24	53%	45
III	C 2	5	24	53%	45
III	C 14	4	23	51%	45
III	C 4	5	23	51%	45
III	C 22	5	21	46%	45
III	C 16	5	21	46%	45
III	C 15	5	21	46%	45
III	C 12	5	21	46%	45
III	C 6	5	21	46%	45
III	C 20	4	18	40%	45
III	C 19	5	18	40%	45
III	C 18	5	18	40%	45
III	C 17	4	18	40%	45

Los docentes que trabajan en este tipo de contexto han elegido como competencias profesionales muy importantes a: i) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 71%; ii) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 71%; iii) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 68% y iv) explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje (C 10) con un 60%.

Por el contrario, este mismo análisis señala que no consideran como relevantes competencias para el profesor tales como: i) organizar su propia educación continua (C 19) con un 40%; ii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 40% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 40%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 47: competencias profesionales, *menos de 30 alumnos*



m) Más de 30 alumnos por aula

Los profesores que se enfrentan con esta realidad han dado estas respuestas:

Tabla 48: Competencias profesionales, *más de 30 alumnos*

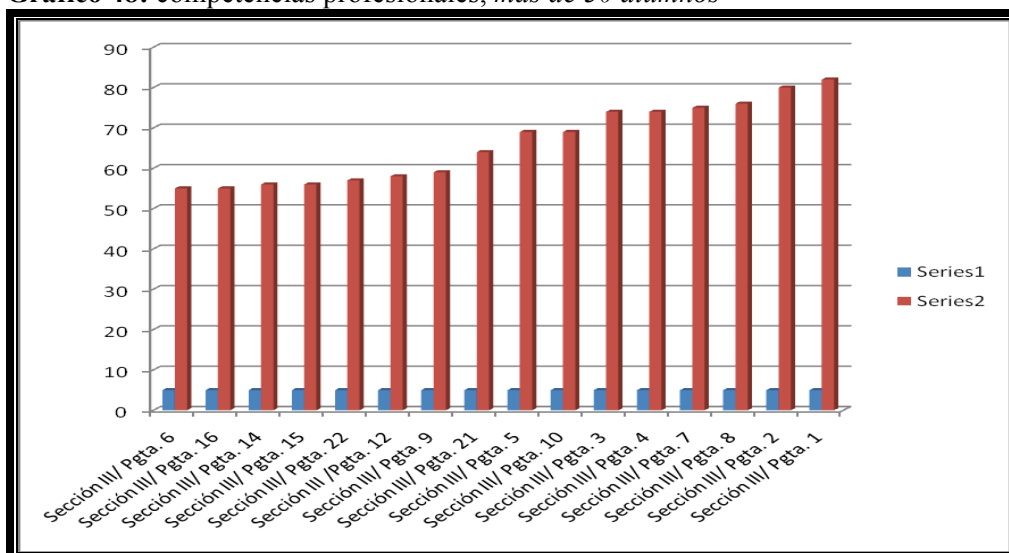
SECCIÓN	COMPETENCIA N°	OPCIÓN (1-5)	FREC. ABSOLUTA	FREC. RELATIVA	TOTAL
III	C 1	5	82	76%	107
III	C 2	5	80	74%	107
III	C 8	5	76	71%	107
III	C 7	5	75	70%	107
III	C 4	5	74	69%	107
III	C 3	5	74	69%	107
III	C 10	5	69	64%	107
III	C 5	5	69	64%	107
III	C 21	5	64	59%	107
III	C 9	5	59	55%	107
III	C 12	5	58	54%	107
III	C 22	5	57	53%	107
III	C 15	5	56	52%	107
III	C 14	5	56	52%	107
III	C 16	5	55	51%	107
III	C 6	5	55	51%	107
III	C 13	5	53	49%	107
III	C 11	5	53	49%	107
III	C 20	4	51	47%	107
III	C 19	5	51	47%	107
III	C 18	4	50	46%	107
III	C 17	5	46	42%	107

Estos docentes se inclinan por valorar como competencias profesionales muy importantes para un profesor de Lengua Castellana y Literatura a: i) conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa (C 1) con un 76%; ii) conocer variadas

orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral (C 2) con un 74%; iii) ser un facilitador de los aprendizajes en el aula (C 8) con un 71% y iv) respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso (C 7) con un 70%.

En el extremo contrario, no se valora en este segmento como relevante el desarrollo de competencias en el docente como: i) organizar su propia educación continua (C 19) con un 47%; ii) tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas (C 18) con un 46% y iii) trabajar sin requerir supervisión (C 17) con un 42%. El resultado de este análisis se ve reflejado en la siguiente gráfica:

Gráfico 48: competencias profesionales, *más de 30 alumnos*



Sección III

-30		+30	
COMP. N°	FREC. R	COMP. N°	FR. R.
C 8	71%	C 1	76%
C 7	71%	C 2	74%
C 1	68%	C 8	71%
C 10	60%	C 7	70%
C 13	57%	C 4	69%
C 5	57%	C 3	69%
C 11	55%	C 10	64%
C 3	55%	C 5	64%
C 21	53%	C 21	59%
C 9	53%	C 9	55%
C 2	53%	C 12	54%
C 14	51%	C 22	53%
C 4	51%	C 15	52%
		C 14	52%
		C 16	51%
		C 6	51%

Lo que más llama la atención es la coincidencia en la menor valoración que se concede a las competencias que se sitúan en los últimos lugares, a saber: C 17 (trabajar sin requerir supervisión), C 18 (tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas), C 19 (organizar su propia educación continua) y C 20 (investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje). No sucede lo mismo con las que se sitúan en los primeros: así encontramos la diferente valoración que se concede a la C 2 (conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral), y a la C 4 (conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa), mucho más valorada por quienes tienen más de 30 alumnos (74% frente a 53%, y 69% frente a 51%, respectivamente).

6.5.2 Análisis específico de las competencias profesionales y valoración de los resultados

Como hemos señalado con anterioridad, existe coincidencia de parte de la literatura especializada en considerar a la actividad docente como una actividad compleja, que demanda actuar en entornos que se caracterizan por la incertidumbre, motivo por el cual se hace necesario el dominio de competencias complejas que permitan elaborar respuestas apropiadas a dichos contextos.

También hemos señalado que las competencias profesionales son términos que hacen referencia al análisis de un proceso de trabajo que tienen como propósito determinar y clasificar los componentes del desempeño apropiado y cómo se puede llevar dicho desempeño al ámbito de la formación. Así y según Barba y otros (2007), el proceso señalado anteriormente se concibe a partir de dos premisas básicas:

- Que las competencias sean identificadas a partir de las realidades del contexto laboral: es decir, en contextos reales de trabajo.
- Que sea un proceso que integre los aportes de los actores clave del ámbito profesional.

Junto con lo anterior, es necesario reiterar que no existe una manera neutra de construir un perfil profesional en base a competencias profesionales ya que, como lo plantea Perrenoud (2004: 13) “la propia identificación de competencias supone acciones teóricas e ideológicas y, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación del oficio”.

Así, las competencias profesionales pasan a ser construcciones sociales, son un producto de un consenso de los diversos agentes que están involucrados en el proceso formativo y que estarán siempre delimitadas a partir de intereses e interpretaciones de quienes quieran definir las.

Ahora, tal como lo hemos señalado en apartados anteriores, dentro del análisis que proponemos hemos seleccionado una serie de 22 competencias profesionales, vinculadas con la práctica docente, para el profesor de Lengua Castellana y Comunicación en Chile, para que puedan ser consideradas en futuros programas de formación inicial docente. Así, el presente apartado recoge las aportaciones de los encuestados en los que a datos de las competencias profesionales se refiere.

Las competencias profesionales seleccionadas están determinadas por un mayor nivel de explicitación y descripción de los desempeños esperados para un perfil profesional. Tiene que ver, en definitiva, con las realizaciones que debe lograr el docente en forma autónoma y que son susceptibles de ser evaluadas y certificadas en base a criterios de ejecución previamente definidos.

Reiteramos aquí que por el grado de especificación y complejidad que llegan a lograr la determinación de este tipo de competencias, hemos tomado la decisión metodológica de hacer dos tipos de análisis para este segmento del estudio empírico. Primero, el que ya hemos indicado a partir del apartado 6.5 y, además, el de estadística descriptiva y los resultados de un **análisis de regresión**, cuales son los que presentamos ahora.

En relación al análisis descriptivo en sí, la tabla 49 muestra los estadísticos descriptivos relacionados con las opciones de respuesta asociadas con la **importancia** que los encuestados le asignan a cada una de las competencias profesionales por las que se ha consultado. En la columna (1) se identifica a cada una de las competencias profesionales; en la (2) se muestra el valor promedio hacia el cual tendieron las respuestas; la (3) presenta la moda asociada con cada respuesta, la cual representa el valor que se presenta con mayor frecuencia en una distribución y, finalmente, en las columnas (4) y (5) se presenta los valores mínimo y máximo para cada respuesta, respectivamente. Esto último indica, para el caso de la columna (4) cuál fue la opción de respuesta más baja escogida; lo contrario resulta para la (5)

Tabla 49 : Estadística descriptiva

Competencia (1)	Media (2)	Moda (3)	Mínimo (4)	Máximo (5)
C 1	4.743421	5	3	5
C 2	4.657895	5	1	5
C 3	4.611842	5	1	5
C 4	4.618421	5	1	5
C 5	4.578947	5	3	5
C 6	4.361842	5	1	5
C 7	4.644737	5	2	5
C 8	4.657895	5	1	5
C 9	4.381579	5	1	5
C 10	4.644737	5	1	5
C 11	4.105263	4	1	5
C 12	4.506579	5	1	5
C 13	4.414474	5	2	5
C 14	4.256579	4	2	5
C 15	4.460526	5	1	5
C 16	4.467105	5	1	5
C 17	3.875	5	1	5
C 18	4.118421	4	1	5
C 19	4.335526	5	2	5
C 20	4.302632	4	1	5
C 21	4.592105	5	3	5
C 22	4.421053	5	2	5

El valor medio adoptado por las tendencias de respuesta para las valoraciones de las competencias profesionales tiende hacia la opción que entrega un más alto grado de importancia (Opción 5: muy importante), con el 95% de estos promedios alcanzando valores mayores que 4,105263. De hecho, esto se reafirma con el análisis de la moda para cada una de las respuestas obtenidas, donde para 18 de las 22 competencias bajo estudio, la moda resultante es de 5, es decir, el valor que otorga la máxima importancia a cada aspecto. Recordemos que la **moda** representa, para cada caso, la opción de respuesta que más escogieron los encuestados.

La competencia que, en promedio, recibió una menor valoración por parte de los encuestados es la número 17 ('trabajar sin requerir supervisión'), lo que requiere una atención especial porque es una competencia asociada con la profesionalidad del docente y con los rasgos que demuestran liderazgo al preferir el trabajo autónomo y sin supervisión. En el otro extremo, encontramos que la competencia número 1 ('conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa') es la mejor valorada, en promedio, lo que

demuestra, entre otras cosas, que sigue prevaleciendo el dominio del **conocimiento** específico de un área ante cualquier otro aspecto de la formación.

Una situación similar a lo anterior ha ocurrido con las otras competencias pertenecientes a esta misma categoría como, por ejemplo, la competencia 2 ('conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral'), la competencia 3 ('conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media') y/o la competencia 4 ('conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa'). Quizás en este contexto de alta valoración por parte de los participantes, la excepción haya sido la competencia 8 ('ser un facilitador de los aprendizajes en el aula'), ya que apunta más al saber ser/hacer del docente. Vemos aquí los primeros atisbos en donde el profesor encuestado da importancia también a la Didáctica además del conocimiento puro y duro. Situación que demuestra que a este profesor también le interesa que el alumno aprenda, entendemos por esto que adopta el docente un rol más interactivo e inclusivo y quiere dejar de ser él el componente central de la acción educativa (Gallison, 1990).

La totalidad de las competencias profesionales obtuvieron como opción de respuesta máxima a la más alta, es decir, 5; ('muy importante') y, tal como lo sugieren los descriptivos, la mayor parte de los participantes respondió de este modo. Sin embargo, a más de la mitad de las competencias (63%) algún o algunos de los encuestados le asignaron la opción de respuesta 1 ('no sabe/no contesta') y el 23% fue valorada por algunos encuestados con la opción 2 ('irrelevante'), lo que resulta, a lo menos, preocupante si pensamos que este tipo de competencias han sido seleccionadas porque tienen una directa injerencia en el buen hacer en la práctica docente. Así, podemos dar ejemplos de esta preocupación que mencionamos recientemente al considerar los encuestados que una competencia como "colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa" (C 11) no es relevante, lo que no concuerda con lo que expresa el CPEIP (en Capítulo segundo) en sus recomendaciones dentro del Marco para la Buena Enseñanza; esta entidad manifiesta expresamente en el Dominio D que el profesor (independiente de su especialidad) debe propiciar relaciones de colaboración

con padres y apoderados y otros sectores de la comunidad educativa, o sea, todo lo contrario.

Una situación similar a la comentada en el párrafo anterior, sucede con la competencia 18 ('tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas'), ya que ésta es otra competencia que apunta precisamente a la profesionalidad del docente y que aquí manifiestan los participantes que la consideran poco relevante, siendo también que esta competencia profesional, al ejecutarse en forma permanente y sistemática, devela al menos un nivel medio de liderazgo (Alles, 2002) en el docente, es decir, que sea capaz de fijar objetivos que son aceptados por el grupo curso y que realiza un adecuado seguimiento de lo encomendado; situación que es muy apreciada en otros campos y disciplinas profesionales pero que para los docentes parece que no lo fuera tanto.

A continuación en la tabla 50 presentamos en forma sintética la influencia de las características de los encuestados sobre la valoración de las competencias profesionales.

Tabla 50: Influencia de las características de los encuestados sobre la valoración de las competencias profesionales.

(1)	Género (2)	Tamaño Curso (3)	Magíster (4)	Licenciado (5)	Otros (6)	Público (7)	Subvencionado (8)	Privado (9)	<5 años (10)	>10 años (11)
C2	0.2072464 (2.15 **)	0.195242 (1.90 *)							-0.176947 (-1.70 *)	0.1932773 (2.04 **)
C4		0.2321575 (2.19 **)					0.1705717 (1.67 *)		- 0.4049844 (-3.92 ***)	0.3445378 (3.61 ***)
C5										0.1764706 (1.91 *)
C6						0.2279399 (8.82 *)	-0.282993 (-2.20 **)			0.3298319 (2.69 ***)
C7				-0.2262156 (-2.47 **)	0.2035088 (2.16 **)		-0.1555734 (-1.63 *)			
C8	-0.233333 (-2.12 **)			-0.2029598 (-1.86 *)			-0.204686 (-1.82 *)			
C9										0.267507 (2.06 *)
C10								- 0.1833333 (-1.63 *)		
C12										0.3340336 (3.09 ***)
C13						0.1897436 (1.87 *)		- 0.2083333 (-1.69 *)		0.2079832 (2.06 **)
C14		0.2432322 (1.92 **)						- 0.2458333 (-1.72 *)		
C16										0.2191877 (1.70 *)
C18										0.2380952 (1.79 *)
C19						0.2739169 (2.30 **)	-0.269353 (-2.19 **)			
C20			0.505050 (2.04 **)			0.2776304 (2.36 **)	-0.3602624 (-3.01 ***)			
C21							-0.2155576 (-2.15 **)			
C22			0.379176 (1.62 *)		- 0.2245614 (-1.97 **)	0.3126437 (2.84 ***)	-0.2894096 (-2.54 ***)			0.3291317 (3.02 ***)

- **Influencia de las características de los encuestados sobre la valoración de las competencias profesionales**

Precisiones de la tabla anterior:

(***)= Estadísticamente significativo al 1%.

(**) = Estadísticamente significativo al 5%.

(*) = Estadísticamente significativo al 10%.

Es necesario recordar que cuando una relación entre dos variables es estadísticamente significativa, como, en este caso, alguna característica de los encuestados y una competencia determinada, quiere decir que dicha relación se cumplirá en la mayoría de los casos.

Que una relación sea estadísticamente significativa, por ejemplo, al 1%, significa que con un 99% de seguridad una variable sí determina el comportamiento de la otra; si la significancia fuera al 5%, el nivel de seguridad es de un 95% (100% - 5%), y así sucesivamente. En general, la significancia estadística se acepta como tal hasta el nivel de seguridad del 90%, es decir, estadísticamente significativo al 10%.

En la tabla 50 encontramos los resultados obtenidos al estudiar si las características propias de los encuestados (tipo de titulación, tipo de colegio y otros) son factores determinantes al momento de valorizar cada una de las 22 competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones listadas en el tercer segmento del cuestionario. Sólo se muestran las relaciones detectadas que son estadísticamente significativas. En la columna (1) encontramos la identificación de las distintas competencias profesionales, donde se ha excluido aquéllas para las cuales ninguna de las características de los encuestados parecía tener influencia sobre la forma en que éstos las valoraban. En la columna (2) encontramos datos relativos al sexo de los participantes; en la (3) sobre el tamaño de los cursos que atienden; en el caso de las columnas (4); (5) y (6) la información se refiere al tipo de titulación; en las (7); (8) y (9) al tipo de colegio en que trabajan y, finalmente, las (10) y (11) a los años de experiencia. En todos los casos, lo que se refleja en la tabla es la relación que tienen las características aquí mencionadas con el modo en que los profesores de Lengua

Castellana y Comunicaciones tienden a valorar las competencias profesionales por las cuales han sido consultados.

Una característica de los análisis que se realizan con variables cualitativas es que éstas se incorporan a los modelos de acuerdo con la siguiente regla: “si una variable cualitativa tiene m categorías, sólo hay que agregar $(m-1)$ variables dicótomas. Lo anterior se realiza de este modo para evitar un problema denominado “colinealidad perfecta”. Si se incorporaran todas, el modelo colapsa, no funciona.

Por tanto, cabe aclarar que, en relación con las características de los encuestados, existen dos aspectos para los cuales sólo había dos categorías posibles: uno es el género, para lo cual encontramos las opciones Hombre y Mujer y el Tamaño del Curso cuyas opciones fueron: Cursos con Menos de 30 Alumnos y Cursos con Más de 30 Alumnos. De acuerdo con la explicación entregada en el párrafo precedente entonces, sólo se incorporó una categoría en el caso del Género (Hombres) y una también en el caso del Tamaño del Curso (Menos de 30 Alumnos). Esto implica que si, por ejemplo, para los hombres es importante un determinado aspecto, de modo significativo, para las mujeres no lo es, se subentiende, y no es necesario explicitarlo en la tabla.

En general, se observa que condiciones como el **género**, el **tamaño del curso** que los profesores tienen a su cargo y el **tipo de titulación** no parecen ser elementos que determinen sus respuestas al momento de valorar las distintas competencias. Sin embargo, se observa que los **hombres** tienden a valorar más la competencia de “conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral” (C2). Consideremos aquí que ha sido una constante que las competencias profesionales alineadas con el **conocimiento** (todas aquellas asociadas con el dominio de contenidos, teorías, técnicas, estrategias, metodologías y todo tipo de herramientas que permiten el buen hacer docente) han recibido en esta investigación frecuentemente una alta valoración independientemente de los rasgos de los encuestados. Pero así también, estos mismos encuestados tienden a valorar menos la de “ser un facilitador de los aprendizajes en el aula” (C8). Esto, analizado desde el punto de vista de una competencia profesional (Alles, 2002), puede deberse a una falta de atención hacia el alumno, la que no le permite focalizarse en él dentro del proceso de

enseñanza y aprendizaje y que no tiene como prioridad identificar las necesidades que el estudiante manifiesta en tal proceso.

Aquellos profesores que tienen a su cargo un curso con **menos de 30 alumnos** tienden a darle una mayor valoración a las competencias de “conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral” (C2); “conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa” (C4) y “analizar y cuestionar las indicaciones curriculares hechas por el Ministerio de Educación” (C14). Es interesante darse cuenta que aquí se prioriza dos aspectos que mezclan, por un lado, el conocimiento (C2 y C4) con un rasgo que se identifica más con la personalidad y con una característica personal del docente (Mertens, 1996; Le Boterf, 2000; Barnett, 2001; Levy-Leboyer 2002; Navío, 2005; Pavié, 2007 y Guíñez y Pavié, 2008). Así, importa que el profesor junto con “saber”, también tenga el interés y la capacidad para identificar problemas, realizar análisis lógicos, interpretar información (por ejemplo, las indicaciones y modificaciones curriculares) y buscar nuevas soluciones para su buen desempeño docente y profesional (Whetten y Cameron, 2005).

Los profesores con grado de **Magíster** (que como grupo muestral son menos en cantidad) tienden a valorar significativamente sólo dos competencias, las de “investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje” (C20) y “planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura” (C22), ligadas con la profesionalidad, por cierto. Aquí nos damos cuenta que estos participantes, por el hecho de haberse iniciado ya en la investigación al haber cursado un postgrado, tienden hacia el aprendizaje permanente el que, en este caso, se canaliza en la investigación y descarta la actitud reactiva del profesional de la educación que se conforma sólo con lo que aprendió en su formación inicial. También se destaca aquí la competencia relacionada con la planificación y organización (C22), que se reconoce por la capacidad de determinar eficazmente las metas y prioridades de su disciplina (Arends, 2007), en donde considera los plazos y los recursos para que sus actividades tengan resultados exitosos (Alles, 2002).

Por otro lado, los **Licenciados** tienden a dar menor importancia a las competencias de “respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso” (C7) y “ser un facilitador de los aprendizajes en el aula” (C8). Estos resultados también nos preocupan, porque dejan en evidencia una situación similar a lo que se manifiesta en los **hombres**, es decir, quienes consideran que el proceso de enseñanza y aprendizaje aún está centrado en el rol activo del docente en contraposición con la pasividad del estudiante y en no manifestar un interés mayor ni un compromiso personal por detectar que las necesidades que presentan los alumnos son, al menos, de diversa naturaleza.

En el caso del tipo de titulación a la que se ha denominado **Otros**, se observa que los profesores que pertenecen a este grupo tienden a valorizar más la competencia de “respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso” (C7) y menos la de “planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura” (C22). Sabemos que esta característica del encuestado corresponde a gente que además tiene bastante experiencia trabajando en el aula, por lo que sabe reconocer (y así lo valora) que el alumno es un individuo y el profesor deja en claro con este indicador, que hará un esfuerzo por reconocer las diferencias y ayudar al discente a alcanzar los propósitos de la asignatura. Pero también este colectivo pone en evidencia su falta de orden en la planificación y organización de su actividad docente, lo que no indica necesariamente la ausencia total de esta competencia, sino que ésta se manifiesta en sus valores mínimos.

Al analizar las características de **Tipo de Colegio y Años de Experiencia Docente**, observamos que éstos parecen jugar un rol elemental influenciando el grado de importancia que el encuestado le otorga a una determinada competencia. De este modo, el profesor que presta sus servicios en un colegio **público** (recordemos que también se les llama en la legislación chilena, **municipal**) tiende a valorar de modo importante y positivamente las competencias de “ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula” (C6); “promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente” (C13); “organizar su propia educación continua” (C19); “investigar sobre el proceso de

enseñanza y aprendizaje” (C20) y “planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura” (C22). Aquí se aglutina la alta valoración de competencias profesionales de distinta naturaleza. Un ejemplo de la afirmación anterior es lo que apreciamos con la C6, en donde se pone de manifiesto que el profesor tiene un amplio sentido de la responsabilidad, competencia asociada con el compromiso e identidad que tienen las personas con la organización en la que participan (Alles, 2002); o la C13 que apunta al desarrollo del alumno, en este caso promoviendo el trabajo autónomo a través de distintas estrategias (Mendoza Fillola, 2003; Perrenoud, 2004). Lo mismo pasa con las competencias C20 y C22, las que ya hemos comentado con anterioridad en un contexto de valoración favorable.

En el otro extremo, aquéllos que pertenecen a un establecimiento **subvencionado**, y con una tendencia totalmente contraria a los primeros, ponderan de manera muy distinta, otorgando menor valoración a las competencias (C6); (C19); (C20) y (C22) ya comentadas anteriormente. También ponderadas escasamente por este último grupo se encuentran las competencias de “respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso” (C7); “ser un facilitador de los aprendizajes en el aula” (C8) y “reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente” (C21). En el caso de esta última competencia, preocupa que el profesor considere poco relevante el hecho de reflexionar acerca de su propia práctica (Schön, 1992) sobre todo porque al adquirir y desarrollar esta competencia el profesional de la educación demuestra que tiene la capacidad para identificar los permanentes cambios que se producen en su entorno, como también la capacidad para detectar, por ejemplo, crear y/o transferir (Le Boterf, 2000; Barnett, 2001) esquemas operativos, soluciones y/o tratamientos didactológicos nuevos a situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje que se presentan frecuentemente en el aula (Arends, 2007). Además, el aspecto reflexivo es un componente básico del nivel denominado “práctica docente” del modelo de investigación de esta Tesis Doctoral. Apreciamos también aquí que la competencia de “conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa”, (C4), es ponderada por los docentes de colegios subvencionados de manera importante.

Los docentes de colegios **privados**, por su parte, tienden a no dar importancia a las competencias de “explicar claramente problemas, temas complejos o nuevas situaciones de aprendizaje” (C10); “promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente” (C13) y “analizar y cuestionar las indicaciones curriculares hechas por el Ministerio de Educación” (C14). El caso de la C10 es interesante, puesto que la realidad que viven los profesores que trabajan en colegios privados suele, en muchos casos, ser diametralmente opuesta a la de los colegios municipalizados o subvencionados. Esto a causa de que en los colegios privados se puede seleccionar al tipo de alumno que ingresa a sus salas de clases, teniendo los directivos del centro la potestad para dejar fuera a aquellos estudiantes que demuestran un desempeño bajo o deficiente o que, por otro lado, sus padres no puedan pagar los aranceles para que sus hijos pueden estudiar en ese colegio en particular. Esta razón transforma a estos centros en un contexto casi ideal para hacer un trabajo docente más dinámico, más efectivo y con mejores resultados ya que normalmente disponen de múltiples recursos e insumos pedagógicos para ejecutar bien su trabajo, quizás por eso no sea una de sus preocupaciones más relevantes el hecho de tener que explicar siempre y muy claramente los problemas, porque estos docentes tienen en sus aulas a muy buenos alumnos y de alto rendimiento académico, los que normalmente no demuestran dificultades de comprensión y/o aprendizaje.

En cuanto a la cantidad de **años de experiencia** parece ser el elemento que tiene un mayor nivel de influencia sobre la valoración que los docentes dan a las distintas competencias; de hecho, casi el 50% del total de competencias detallado, y de acuerdo con el estudio de relación realizado, se ven valorizadas por los profesores con más años de trabajo de manera importante y positiva. Así, tenemos que los docentes con más de 10 años de experiencia tienden a valorar las competencias de “conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral” (C2); “conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa” (C4); “conocer diferentes recursos didácticos (audiovisuales, nuevas tecnologías, etc.) para la enseñanza de la lengua y literatura” (C5). Esto implica que valoran favorablemente la totalidad de las competencias profesionales señaladas en el cuestionario y que se vinculan con el conocimiento. Es

importante lo que señalamos aquí, ya que a partir de este tramo de años de experiencia podemos afirmar que los profesores conocen las mejores estrategias y modelos que resuelven los problemas y necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos y que este conocimiento, generalmente, está orientado a conseguir resultados (Mertens, 1996 y 1998; Navío, 2001 y 2005; Barnett, 2001; Alles, 2002; Mendoza Fillola, 2003; Perrenoud, 2004); o sea, que el profesor aquí trabaja para que sus alumnos alcancen los resultados y estándares previamente fijados en cada uno de los cursos y, además, sabe cuándo hacer los cambios pertinentes y **transferir** nuevo conocimiento (Le Boterf, 2000; Barnett, 2001) si tales resultados no son los esperados.

También este grupo de participantes que tiene más de diez años de experiencia laboral en aulas enseñando Lengua Castellana y Literatura valora positivamente competencias relacionadas con el **saber hacer** y **saber ser** tales como “ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula” (C6); “dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase” (C9); “innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente” (C12); “promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente” (C13). Son competencias que desde el punto de vista teórico están representadas bajo la orientación constructivista del aprendizaje (Coll, 1992, 1993 y 1997; Bruner, 1991 y 2001; Ausubel, 2002), es decir, apuntan al **cómo** se hace (Mertens, 1996; Angulo, 1999; Barnett, 2001; Levy-Leboyer, 2003; Zabala y Arnau, 2007). Ponderan positivamente la acción educativa cuando está focalizada en la forma y en los procedimientos que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura, ya que así lo determinan sus respuestas.

Competencias profesionales tales como “adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas” (C16); “tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas” (C18) y “planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura” (C19), demuestran que este grupo también valora positivamente aquéllas que están relacionadas con el liderazgo, la iniciativa personal y el trabajo en equipo (todos estos son rasgos de profesionalidad). En este sentido, interesante nos resulta esto, ya que este

colectivo demuestra, a partir de su experiencia en las aulas, que los factores antes mencionados pueden explicar y favorecer el buen desempeño docente. Nos importa aquí conceptos como la **iniciativa**, es decir, a la predisposición a actuar en forma proactiva y marcar el rumbo con acciones concretas y no sólo con palabras (Alles, 2000; Perrenoud, 2004); o el **liderazgo** (Hersey, Blanchard y Dewey, 1998; Davis; Newstrom, 2001; Alles, 2002; Robbins, 2004; Charan y Willigan, 2007), o sea, tener la habilidad necesaria para influir en los grupos para que condigan sus metas, orientar la acción, fijar objetivos y realizar un seguimiento efectivo de sus iniciativas que van en una dirección determinada y, además, tener la capacidad para anticiparse a escenarios de acción e inspirando valores tanto para sus alumnos como para sus pares, que escucha y que es escuchado.

Por último, consideramos importante destacar la valoración que han hecho estos participantes del **trabajo en equipo**, el que considera la alta valoración que se le da a que el docente sepa integrar los distintos estilos y habilidades que hay en un grupo para de esta forma optimizar el desempeño y el entusiasmo. Nos interesa este profesor dinámico que ayuda a centrarse en los objetivos, que apoya y alienta las actividades en equipo tanto de sus colegas como cuando lo hace con los estudiantes. En consecuencia, creemos que estos tres elementos (iniciativa, trabajo en equipo y liderazgo) son elementos fundamentales para alcanzar la profesionalidad en el desempeño de la práctica docente, aunque no sean valorados con el mismo interés y/o entusiasmo por nuestros encuestados.

En el sentido planteado en el análisis anterior creemos pertinente agregar que para saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no lo tienen, Barber y Mourshed (2008), estudiaron veinticinco sistemas de educación de todo el mundo que presentaban los mejores resultados. Los autores analizaron lo que tienen en común estos sistemas con mejores resultados y qué herramientas y/o competencias demostraban los docentes para mejorar en los alumnos su desempeño académico. En estas experiencias, quizás en oposición a lo que declaran los encuestados, destacan tres aspectos importantes, a saber: a) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; b) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes y c) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños.

En el caso de los profesores con **menos de 5 años de experiencia**, tenemos que esta condición sólo guarda relación con la forma en que respondieron a la valoración de dos competencias profesionales, las de “conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral” (C2) y “conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa” (C4). En ambas el resultado de la valoración es negativa (ver tabla 50), lo que indica que este grupo participante adolece precisamente de este tipo de competencias mencionadas. La causa puede atribuirse específicamente al poco tiempo que llevan trabajando en las aulas y que la experiencia de profesor novel tiene una lectura distinta en cuanto a las necesidades más inmediatas que muestra este tipo de docente. Consideramos también que tanto la competencia C2 y la C4 son competencias profesionales relacionadas con el conocimiento, por lo que se pueden “remediar” en un periodo breve y razonable de tiempo con una adecuada organización y planificación de la educación continua y de especialización. La idea es que el profesor que reconoce que no tiene estas competencias pueda tomar el control de su propio desarrollo profesional (Perrenoud, 2004) y, de esta manera, mejorar aquellos aspectos deficitarios que repercuten directamente en su buen desempeño laboral.

6.6 Análisis y valoración de las entrevistas

Como ya hemos señalado al principio de este capítulo, el propósito de la aplicación de las entrevistas era recabar información complementaria a lo recogido con el cuestionario. La idea es identificar y contextualizar las competencias docentes del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, así como también especificar los desafíos pedagógicos de la disciplina que se enseña. Por esto, fundamentalmente se han tratado temas que son más difíciles de canalizar a través del cuestionario y que tienen carácter declarativo. No hay que olvidar que los profesores entrevistados han sido reconocidos en sus entornos educativos como profesionales destacados por el buen ejercicio de su práctica docente, como buenos ejecutores de la profesión de formador. Los informantes describen y argumentan sobre los tópicos de interés propuestos en base

a una perspectiva *experiencial* y sobre este registro es sobre el que se efectúa el análisis de contenido.

Como guía en la **entrevista estructurada** nos hemos ceñido, al temario o guión presentado anteriormente, que nos ha servido para canalizar los temas y contenidos que hemos querido trabajar. La elaboración del guión de la entrevista fue desarrollada en función del marco teórico propuesto en torno a las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, y también tuvimos en cuenta el contexto de trabajo en donde éste se desempeña y de cómo “piensan” los profesores su propia práctica docente.

A continuación se discuten las características de las prácticas docentes, con el propósito de hacer una contextualización de las competencias pedagógicas que desarrollan a partir del contexto en que les corresponde desempeñarse profesionalmente.

Se ha dejado un espacio libre para que los entrevistados puedan emitir sus puntos de vista en torno a propuestas personales o aspectos que complementen el buen desarrollo de esta investigación. Se puede resumir los pasos que hemos hecho en esta parte de la investigación de la siguiente manera:

- Transcribir la información (que se presenta en forma íntegra en los anexos).
- Análisis e interpretación de la información obtenida, los cuales conforman este apartado.
- Organización de los enunciados de acuerdo a la perspectiva de los entrevistados (Taylor y Bogdan, 1990).
- Informar lo que se ha expuesto, es decir, la presentación de las conclusiones en el capítulo siguiente.

Presentamos a continuación las opiniones de los entrevistados en relación con los temas centrales que pretendíamos explorar. Aquí la unidad de análisis está compuesto por los profesores de aula de quienes hemos obtenido la información. Todos, sin excepción, respondieron a las preguntas presentadas en el guión. En este mismo

sentido, se presentan las respuestas en base a la coherencia que demuestran en relación a las preguntas planteadas en la investigación como también la información complementaria en la perspectiva de “*observaciones finales*”.

En cuanto a los datos de las entrevistas su análisis y presentación se ha estructurado en base a la organización planteada en el cuadro siguiente, en el que se resumen los tópicos y sub-tópicos de interés registrados:

Cuadro 41: Tópicos y sub-tópicos de interés

TÓPICOS	SUB-TÓPICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación docente, 2. Didáctica de la lengua y la literatura, 3. Competencias docentes y profesionales, 4. Enfoque comunicativo, 5. Insumos pedagógicos y 6. Observaciones finales 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas, 2. demandas y 3. factores de mejora

- **Tópico de interés 1: Formación docente**

El primer tema propuesto por el guión se vincula con la experiencia del entrevistado en relación a su propia Formación Docente. En este campo, las respuestas proporcionadas fueron bastante variadas y supeditadas, claro está, a las vivencias personales. Se puede observar, no obstante, cierta coincidencia en una serie de opiniones que abordan la formación inicial cuando se les pregunta: “Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente”. Las recogemos en los siguientes sub-tópicos:

1.a) **Problema:** se singulariza al situar cuáles son las deficiencias que plantea la formación inicial y que se pueden sintetizar en su desconexión con las necesidades reales del aula. Esta desconexión se concreta en que en la formación inicial se hacía más hincapié en los contenidos disciplinares que en la formación didáctica, aunque alguno aprecie mejoras recientes:

- ... *porque no hay aplicación, no lo entiendes bien...*
- ... *han ido variando bastante en cuanto a la Didáctica que nosotros recibimos, que fue bastante tradicional...*
- ... *en cuanto a metodologías, lo fui aprendiendo en el trabajo porque todo lo que pasé que creo que fue muy poco lo que me sirvió...*
- ... *fue una cuestión muy añeja.*
- ... *tengo la sensación que recibí una formación más en el área pura que en la Didáctica, creo que la Didáctica ... fue algo que tuve que trabajar después.*
- ... *el período que estudiamos Pedagogía yo lo encontré débil, bastante débil. Muchas falencias.*
- *Incluso podría llegar a plantear que en la carrera de Pedagogía en Castellano no tuve nada de pedagogía.*

1.b) **Demandas:** se sugieren demandas específicas y concretas para este tópico en función de los problemas detectados en el punto anterior. Se expresa la necesidad de la formación permanente al tiempo que se insiste en la importancia de la formación inicial, en la que se sitúa la base del desarrollo posterior.

- *Luego, en la necesidad de seguir estudiando uno comienza a hacer cursos, a perfeccionarse... Uno siempre está esperando saber más, conocer más para enseñar mejor.*
- ... *uno de los temas que considero importantes dentro del Lenguaje y la Comunicación es el manejo de las macroestructuras... que tiene que ver con un aspecto socio-histórico y sociolingüístico que me parece mucho más pertinente incluso como para acercarse a varias áreas del lenguaje, a los jóvenes precisamente...*
- ... *en la Formación Inicial lo más importante es tener los fundamentos teóricos de los contenidos que uno tiene que trabajar posteriormente, esa fundamentación teórica yo diría que es la base.*
- ... *parece que los conocimientos se van anquilosando. Pero, yo creo que es absolutamente necesario continuar estudiando.*
- ... *creo que esta percepción de la formación recién ha cambiado en los últimos cinco años en el sentido de lo que realmente tiene que ser un profesor, una nueva malla curricular para la formación de un profesional...*

1.c) **Factores de mejora.** Se señala algún factor que ayudaría a la mejora de la formación, y que se basa en la experiencia positiva que se ha tenido. Así lo explica uno de los entrevistados:

- *Partir desde la inmediatez para luego ir profundizando, sobre todo en el área de la lírica, que es más complicado acercarlo a los jóvenes.*

- ... sirvió mucho el contacto en las redes de profesores para aprender nuevas metodologías, para aprender otros sistemas de planificación...

Además de estas respuestas, se puede señalar un punto en común interesante. Se valoraba la calidad de los profesores que tuvieron en la universidad en su periodo de formación. Expresaban recuerdos vinculados con lo poco o mucho que los estimulaban para poder seguir mejorando en su propia actividad y aprendizaje de la disciplina como futuros profesionales de la educación. En muchas oportunidades tuvieron que realizar un esfuerzo personal adicional por encontrar la pertinencia o el “puente” entre lo que aprendían en su periodo de alumnos en la universidad, con lo que tenían que enseñar en las aulas una vez que comenzaban a desempeñarse como profesores. Un ejemplo de lo que señalamos lo podemos apreciar en las opiniones siguientes:

“Cuando uno sale de pregrado, todo lo anterior como que no tiene mucho sentido, porque no hay aplicación, no lo entiendes bien. Pero una vez que empiezas a hacer clases y sigues estudiando (por el mismo hecho de que necesitas entender lo que vas a enseñar) creo que uno logra entenderlo bastante mejor, manejarlo mejor” (E1).

“A mí me tocó justo en el tiempo cuando era estudiante de pregrado el tiempo de la Reforma Educacional, cuando se estaba impulsando eso. Entonces me tocó una Didáctica totalmente desconectada con eso que se estaba viviendo, con esa contingencia. Y en cuanto a metodologías, lo fui aprendiendo en el trabajo porque todo lo que pasé que creo que fueron cuatro ramos de Didáctica, creo que fue muy poco lo que me sirvió” (E3).

Como vimos en las respuestas recogidas, se consideran puntos importantes todo lo relacionado con el buen manejo del conocimiento y teorías del área. En ese sentido, es positiva la actitud de estos profesores destacados, ya que se han preocupado por este tema tanto en su formación inicial como también asistiendo a cursos de Perfeccionamiento Docente que ofrece el Ministerio y que están relacionados con la Reforma Educativa, como lo señala uno de los entrevistados:

“Me parece que en la Formación Inicial lo más importante es tener los fundamentos teóricos de los contenidos que uno tiene que trabajar posteriormente, esa fundamentación teórica yo diría que es la base. No abocarse solamente a la parte didáctica sino a la parte de los contenidos, tener un buen manejo de contenidos, una información completa que evidentemente uno va perfeccionando con la práctica, profundizando pero que debe ser sólida en un principio” (E4).

Hubo un docente que destacó algo que consideramos importante, y que son las redes de profesores, ya que este tipo de trabajo en equipo es de mucha ayuda a la hora

de intercambiar experiencias exitosas, imitar modelos o aplicar nuevas metodologías para mejorar la enseñanza. También hubo coincidencia en la necesidad de seguir perfeccionándose a través de la Formación Permanente, situación que si bien es promovida por la autoridad pertinente, en los centros aún no aparece una política clara al respecto:

“Quisiera agregar también que en este tema de la formación continua, creo que cada establecimiento debería tener un presupuesto y una planificación para este tipo de formación. La gestión y los directivos del colegio deberían implementar un sistema para que su profesorado se someta a este tipo de educación, que continuamente el colegio de acuerdo a su proyecto educativo, a su planificación a cinco o diez años, a su determinación de cultura institucional, a la determinación de competencias para sus docentes, debería tener un programa de educación permanente en ese sentido” (E6).

- **Tópico de interés 2: Didáctica de la Lengua y la Literatura**

Al ser consultados los entrevistados sobre cómo abordan en su práctica docente la Didáctica de la especialidad, los profesores manifestaron un eje más o menos común que demostraba que poseen un buen manejo de los planes y programas que el Ministerio de Educación propone para el subsector de Lengua Castellana y Comunicaciones y que sus actividades y la organización de su docencia se realizan en función de ello. Los entrevistados coinciden con una serie de opiniones que abordan la formación inicial y la práctica docente cuando se les pregunta: *¿Cómo abor das, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?*, elementos que mostramos en los sub-tópicos que a continuación se muestran.

2.a) **Problemas.** Se incluyen aquí los elementos que los entrevistados puntualizan como límites u obstáculos para la ejecución eficiente en torno a la Didáctica de la especialidad. Estos problemas se refieren a las deficiencias de la formación inicial, o a las dificultades de los contenidos (de literatura), como se muestra en los siguientes fragmentos:

- ... yo creo que hay algunas falencias en los temas de Didáctica en mi propia formación...

- ... carecí de una formación con usos tecnológicos, por ejemplo, tuve que aprender computación cuando egresé y porque tuve que meterme en el tema solo y no porque nadie me haya enseñado...
- Creo que ya ha quedado como desterrada esa enseñanza de la literatura que se hacía a través de épocas. Se enseñaba historia de la literatura y no literatura.
- Aunque la literatura a veces cuesta más acercar a los alumnos porque lo ven menos práctico.
- ... conozco muchos casos de profesores que se quedan “pegados” con el tema del Mío Cid y trabajan ese tema todo el año, lo que al final hace que los alumnos terminen odiando el texto...
- ... lo logramos a través de las actividades, de las pruebas, de pequeños proyectos que trabajamos, talleres, pero ha sido en forma intuitiva y no por haber recibido en forma sistemática una formación para eso.

2.b) **Demandas.** Se interpreta que el grupo entrevistado comparte situaciones en las que sugieren o de las que se pueden inferir demandas o deseos. Algunas se refieren a los contenidos (literatura, competencia comunicativa); otras sugieren indirectamente la necesidad de una formación en medios tecnológicos; otras, en fin, acusan la distancia que encuentran entre el propio mundo y el mundo de los alumnos.

- La literatura por sí sola debe ser comprendida como un escenario de vida...
- ... nuestro gran objetivo es que al término de los cuatro años de la Enseñanza Media tengamos buenos comunicadores, chicos que se expresen bien, que sean capaces de relacionar ideas, que sean capaces de argumentar y de defender sus ideas, de ordenar un discurso, de poder generar pensamiento propio y que tengan capacidad crítica.
- ... carecí de una formación con usos tecnológicos, por ejemplo, tuve que aprender computación cuando egresé y porque tuve que meterme en el tema solo y no porque nadie me haya enseñado...
- ... tienen (los alumnos) referencias distintas, que tiene modos de ver las cosas muy distintas a las que yo tengo...

2.c) **Factores de mejora.** La experiencia de los entrevistados apunta hacia algunos aspectos concretos que harían mejorar la didáctica de la especialidad en el aula. La lengua no puede enseñarse de forma aislada de los demás contenidos, la literatura hay que entenderla sobre todo como un fenómeno comunicativo y enseñarla desde ese supuesto:

- No podemos enseñar en Lengua Castellana, en donde yo he visto a través de la práctica que no se puede enseñar los contenidos de manera aislada. Hay que contextualizar, hay que integrarlos con otros contenidos.

- ... no podemos dedicarnos a la Literatura y teorizar sólo, sino que hay que partir viendo la obra como un fenómeno comunicativo y luego conectarlo con todo este bombardeo de información que tenemos hoy día.

En relación con estas cuestiones, aluden a varios frentes que determinan cómo el profesor afronta el proceso de enseñanza en su clase. En cuanto a los contenidos, el aspecto que más se resalta es la necesidad de integrar la enseñanza de la literatura y de la lengua y, de paso, dar cumplimiento a los Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios propuestos por el Ministerio de Educación, aunque en los textos normativos se diferencien esos contenidos:

“El Ministerio exige en los programas que uno haga la distinción. O sea, vienen muy marcados los cuatro ejes que organizan los contenidos desde primero a cuarto medio, es decir, Expresión Escrita, Expresión Oral, Comunicación y Literatura. Entonces sí hay una separación en términos de programa, pero en términos de aula yo no hago la separación. Como todo en un conjunto, porque una de las manifestaciones del lenguaje es la literatura, entonces no puedes verlo como algo separado y, de hecho, esa literatura para mí tiene una importancia primordial. Yo diría que un 50% de lo que hago en mis clases tiene que ver con literatura, porque además es tal vez la forma más concreta de estudiar lenguaje” (E1).

“Debo decir que a mí la Didáctica no me resultó en forma aislada. La literatura por sí sola debe ser comprendida como un escenario de vida, por lo menos en los cursos comunes ha sido una necesidad hacer esa conexión. Muchas veces cuando se ve solamente desde el punto de vista literario, aunque a veces sí se puede trabajar algunas áreas, se produce un olvido muy rápido. Para la prueba, unos meses más y luego se olvida salvo los conceptos generales y una que otra idea” (E2).

“Yo creo que, fundamentalmente, hay que buscar la integración entre las dos cosas. A mí una de las cosas que me ha servido mucho es el cine para unificar esas dos cosas. Y ver al cine como medio de comunicación también. A ver, creo que no son cosas que pueden funcionar disociadas en el sentido que nosotros nos enfrentamos a alumnos que no son lectores, sino son más consumidores de imágenes que lectores propiamente tal. Que tienen referencias distintas, que tiene modos de ver las cosas muy distintas...” (E3).

En cuanto al aprendizaje de los alumnos, valoran la creación de un entorno propicio para el aprendizaje (muy ligado con el punto relacionado con los insumos pedagógicos), o la necesidad de tener en cuenta al alumno para el diseño de las clases y, de esta manera conseguir su atención, como se aprecia en la última cita. Valoran también positivamente la posibilidad de promover y desarrollar el pensamiento crítico a partir de las actividades y trabajos hechos en clase y fuera del aula. Se ayuda al alumno a que aprenda fuera de clases y que encuentre la pertinencia entre el contenido que le enseñan y su lado útil. La idea que aparece con frecuencia es que el aprendizaje no sirve

de mucho si no es una construcción compartida entre profesor y alumno y que, además, dicho aprendizaje no vale si no ayuda a modificar en el tiempo la manera en cómo el estudiante lo aplica para sus propios propósitos. Así, se buscan situaciones que vayan creando en los estudiantes experiencias de aprendizaje diversas que los transformen en buenos comunicadores, con competencias lingüísticas y comunicativas para desenvolverse en forma eficiente con el lenguaje en el día a día, que las integren en lo cotidiano de su uso.

Los profesores tratan de aplicar lo que han aprendido de su propio trabajo para desarrollar técnicas propias que faciliten a los alumnos dar lo mejor de sí y que reconozcan sus propias capacidades para construir aprendizajes y, de esta manera, abandone el discente el rol de receptor pasivo de información. Esto implica un esfuerzo y compromiso adicional del profesor, quien hace el intento por conocer y entender (aunque sea por intuición) cómo aprenden sus alumnos, para luego saber qué estrategias y/o técnicas son las más adecuadas de aplicar para esta mejora en el aprendizaje. Además, se infiere que el docente debe ser capaz de transmitirle al estudiante esa pertinencia y utilidad para la vida que tienen los aprendizajes.

Hay coincidencia en que la preparación de la clase adquiere una importancia superlativa puesto que no se deja prácticamente nada a la improvisación. Además esta planificación de la docencia siempre debe estar en función de los Objetivos Fundamentales de la asignatura y alineados con los Contenidos Mínimos Obligatorios.

- **Tópico de interés 3: Competencias docentes y profesionales**

La consideración del término competencia ha generado en los entrevistados respuestas de muy distinta índole. Creemos, fundamentalmente, que se debe a un conocimiento parcial acerca de qué significa específicamente la palabra. Por esto, el tipo de respuesta es bastante disperso y apunta a la realidad atomizada de cada uno y cómo lo han canalizado en virtud de su propia experiencia.

Para mayores precisiones con respecto a este punto, ponemos en relieve la diversidad de opiniones expresadas en las respuestas y que agrupamos en los sub-tópicos correspondientes. Las preguntas eran: *¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas? ¿Existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?*

3.a) **Problemas.** Para alguno, como hemos visto, el concepto de competencia procede del ámbito laboral, y es problemático adaptarlo al campo educativo. A veces se señala el desajuste entre las competencias deseables y las constricciones institucionales que incluso hacen que no haya un perfil competencial:

- ... puedo homologar quizás competencias y adaptarlas al trabajo pedagógico, pero nunca es igual, nunca el resultado es el mismo porque trabajas con saberes abstractos y no con pescados, no con una cantidad de productos...
- A veces los profesores tienen las competencias como de la autonomía o de liderazgo, pero las instituciones donde trabajan no les permiten desarrollarlas.
- Yo creo que el profesor no tiene un perfil definido en torno a las competencias que debería tener. Creo que en países como los nuestros se ha avanzado muy poco en eso.

3.b) **Demandas.** En este ámbito se recogen las carencias y necesidades que la formación en este tipo de competencias tiene nuestro sistema educativo nacional, en opinión de los entrevistados.

- Uno de los elementos importantes es que, por ejemplo, el liderazgo (como competencia) que es bastante escaso.
- ... cuando el profesor es dinámico, cuando trabaja en equipo, cuando se ve una gestión (incluso la gestión cultural) yo creo que es una necesidad.
- Yo creo que sí. Creo que no había pensado en todo eso de la profesionalización y del discurso de las competencias de los profesores de L y L.
- Yo creo que las otras competencias como la capacidad de liderazgo, de trabajar en equipo, de gestionar tal vez no tan privativo de nosotros...
- Definitivamente una persona que no es profesor no puede tener un acercamiento o un fiato con los alumnos.
- ... tener la capacidad para traspasar nuestro conocimiento. Yo siempre he tenido la clara concepción de que nuestro ramo, nuestra asignatura es absolutamente fundamental para la vida.
- ... debe ser un tipo innovador en todo sentido y que tenga sentido común.

Ya que ha sido mencionado por el grupo entrevistado en varias oportunidades, quisiéramos reiterar la importancia que tiene el desarrollo del componente de **liderazgo** en el aula en la formación docente, así, por ejemplo, todos los sistemas que se estudiaron (Barber y Mourshed, 2008), *la capacidad del sistema educativo para atraer a las personas más capacitadas a la docencia tiene estrecha relación con el estatus de la profesión*. Una vez que la docencia se convierte en una **profesión** de estatus reconocido, más gente talentosa se dedica a ella, llevando ese estatus a un nivel aún más alto. Esto queda particularmente claro en países como Finlandia y Corea del Sur sólo por dar algunos ejemplos. En el sentido contrario, en países donde la profesión tiene bajo estatus, esta atrae aspirantes menos cualificados, lo que lleva el estatus de la profesión aún más abajo y, con él, el nivel de las personas que es capaz de atraer.

El liderazgo pedagógico, se complementa con otras características propias de la gestión de calidad en educación, descritas en la literatura científica (Gerstner, 1996; Bolívar, 1997 y Navarro, 2007) y que además son valoradas positivamente en las respuestas de los profesores encuestados para esta investigación:

- Cambio de un trabajo individual a uno colectivo
- Mejora continua de personas y procesos
- Crecimiento profesional
- Participación efectiva
- Resultados acordes a las expectativas de la comunidad escolar

En este mismo sentido, Bolívar (1997) sugiere que el liderazgo es un aspecto fundamental para las “escuelas efectivas”, ya que incide directamente en la eficacia y calidad de los centros. El liderazgo instructivo se focaliza en el apoyo a los docentes para una enseñanza efectiva, en la mediación entre la organización y la aplicación pedagógica en el aula, en una visión clara de los fines y objetivos del centro educativo, y en su óptima articulación y transmisión hacia todos los actores escolares.

3.c) **Factores de mejora.** En este ámbito la retroalimentación siempre va a estar conectada con las demandas que el ejercicio de la profesión (y su formación inicial y permanente) precisan y que luego deberían tomarse en cuenta como referentes que caractericen las líneas de base para la formación de competencias profesionales de los titulados universitarios, a saber:

- ... *la educación no puede ser un número final en que diga si un niño es o no es competente, porque puede ser que lo que yo le enseñe hoy puede llegar a tener significado cuando él tenga 35 años.*
- ...*el profesor tiene el deber de conocer su materia lo mejor posible de la misma manera y con la misma honradez que el profesor debe reconocer sus falencias de conocimientos y tratar de rellenar esos vacíos.*
- ... *siento que ese conocimiento se construye en ese mismo compromiso de afecto y de aceptar la ignorancia.*
- *Yo diría que el profesor tiene que ser un potenciador de la competencia comunicativa de los jóvenes y de la construcción lingüística de su mundo.*
- ... *creo que el lenguaje es un área que se presta mucho para entrar en un mundo en donde conectas no solamente lo exterior sino que también un montón de esferas.*
- ... *los mejores recursos humanos deberían dedicarse a la Pedagogía.*

De esta suerte, nos encontramos con observaciones sobre las competencias hechas a partir de puntos de vista negativos, bastante críticos, en donde se alude a que se concebiría al alumno como un “producto”, con toda una carga semántica relacionada con la ley de la oferta y la demanda que impera en el mercado. Además de lo anterior, alguno deja en evidencia cierta pasividad de parte de los colegas en el ámbito laboral, que se limitarían sólo a hacer su clase y poco más y no presentarían rasgos de dinamismo o una buena disposición hacia el trabajo en equipo, o sea, aspectos por los cuales se destaca precisamente un profesor competente.

“Ahora, yo puedo homologar quizás competencias y adaptarlas al trabajo pedagógico, pero nunca es igual, nunca el resultado es el mismo porque trabajas con saberes abstractos y no con pescados, no con una cantidad de productos. Las personas que reciben esos saberes son individuos con cargas identitarias particulares en las que tampoco los puedo medir como si fueran una misma cosa, no sé si me explico. Entonces creo que sí, puede haber competencias de otra disciplina que podamos como profesores adoptar, que nos puedan servir, que nos sean eficientes para el trabajo en el aula, pero que nunca van a estar dadas en el mismo contexto.”
(E1).

- ... *“uno ve muchos colegas que son muy pasivos en el concepto del ejercicio laboral y creo que sí se necesita un activismo fuerte”.*

También se hace mención a que hay un grupo de competencias que no serían exclusivas del ámbito docente, pero que en cierta medida serían necesarias y que, en el caso de los profesores de Lengua Castellana, tendrían una ventaja cualitativa importante que es el amplio conocimiento y el buen uso que se dispone del lenguaje y las ventajas que esto representa en el mundo de las relaciones interpersonales. Hubo entrevistados que hicieron una conexión entre competencias, tanto con el aspecto vocacional implícito en el desempeño profesional, como también con competencias que ellos pueden llegar a formar en sus alumnos, situación que ahora reproducimos:

“Si el profesor tiene competencias que son exclusivamente docentes, yo diría que sí. De lo contrario, sería un ejercicio profesional poco exigido. Yo diría que el profesor tiene que ser un potenciador de la competencia comunicativa de los jóvenes y de la construcción lingüística de su mundo” (E4).

“... yo encuentro que el profesor tiene “algo” que lo diferencia del resto... Ahora, si bien para nosotros, dentro de nuestra formación como pedagogos fue débil, hay otra cuestión que va por dentro, es decir, la vocación” (E5).

A raíz de la consulta hecha con anterioridad, surgió luego la pregunta más o menos obvia que apuntaba a si existiría un tipo de profesor de Lengua Castellana y Literatura con características y competencias propias o exclusivas de su área. Los participantes han respondido tratando de señalar los rasgos que definirían a un buen profesor. Así se destacan las siguientes características:

- establecer un tipo de relación más afectiva con el alumno,
- conocer muy bien los contenidos y la materia que debe enseñar,
- ser un facilitador de los aprendizajes,
- potenciar las competencias comunicativas con los alumnos,
- mostrar rasgos de liderazgo y/o propiciar el trabajo en equipo,
- ser autónomo,
- tener la capacidad de “encantar” a los niños con su trabajo,
- tener un buen nivel de autoestima, preocuparse por su desarrollo profesional y docente.

Es decir, vemos que si comparamos estos elementos recién enumerados con las respuestas obtenidas por medio del cuestionario y analizadas en segmentos anteriores de

este mismo capítulo a través de las operaciones estadísticas, existen muchos puntos en que coinciden. Esto significa que la información proporcionada por los encuestados nos entrega ciertos patrones generales en torno a cómo se puede distinguir a un buen profesor o, al menos, lo que a ellos les gustaría que fuera un profesional que sepa cómo, qué y cuándo enseñar. Y que sepa también “leer” bien su clase y la calidad de alumnos que tiene y, en lo posible, que sepa reconocer lo que quieren estos alumnos, situación que se puede lograr a través de una comunicación afectiva auténtica.

También quisiéramos reiterar una vez más que nos llama profundamente la atención la **falta de interés de los docentes** (aunque algunos los proponen como una demanda) acerca de desarrollar el componente de **liderazgo** (Hersey, Blanchard y Dewey, 1998; Newstrom, 2001; Alles, 2002; Robbins, 2004; Charan, Willigan, 2007), en sus carreras profesionales o, mejor dicho, por convertirse en **líderes pedagógicos**.

Hemos mencionado con anterioridad que uno de los principales impulsores de las variaciones del aprendizaje en los estudiantes de los países con mejores resultados es la calidad de los docentes, lo que involucra mejorar la instrucción de los docentes no sólo en el dominio de contenidos específicos de una disciplina, sino que también deben desarrollar los dichos docentes competencias relacionadas con los ámbitos estudiados en esta tesis.

- **Tópico de interés 4: Enfoque comunicativo**

La pregunta: *¿cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?* provocó una serie importante de opiniones entre los entrevistados.

4.a) **Problemas**. Encontramos diferentes apreciaciones en torno a la manera de asumir en la práctica docente la enseñanza de la disciplina a través del enfoque comunicativo. Las opiniones muestran el conocimiento parcial de parte de los entrevistados con respecto al tópico, lo que se refleja en los siguientes fragmentos:

- *Yo trato dentro de mi práctica docente de que cada contenido que tiene que ver con la teoría de la comunicación evaluarlo de la misma manera que el texto se produce.*
- *Pero me cuesta, porque yo misma tuve que darle una nueva semántica para poder enseñarlo.*
- *Creo que el Enfoque comunicativo no está tan incorporado, pero si tú revisas los programas, los materiales didácticos que saca el Ministerio, los textos escolares oficiales...*
- *Más que nada es una cuestión técnica, es decir, instrumental en el sentido de que el alumno realmente aprenda a comunicarse.*

4.b) **Demandas.** En este ámbito se singulariza el grupo consultado en relación al tópico con el que expresa la forma en que se podrían orientar metodológicamente las clases en atención al enfoque comunicativo, lo que se manifiesta de la siguiente forma:

- *... el año pasado recién empecé a esgrimir un proyecto lector que el colegio no tiene.*
- *Creo que hay un tema también de interpretación de mundo, de interpretación social que depende mucho de la entrega de textos, de una selección adecuada, de una reflexión en base a textos.*
- *... creo que a los alumnos les cuesta menos entenderlo cuando se dan cuenta de que es algo necesario, que es algo útil en la vida y que no es algo que aprendan solamente porque es algo que tienen que aprender.*

4.c) **Factores de mejora.** En este ámbito la retroalimentación siempre va estar conectada con las demandas que el ejercicio de la docencia precisan y que luego deberían tomarse en cuenta como referentes que caractericen las líneas de base para la formación de competencias profesionales docentes de los titulados universitarios, a saber:

- *Si yo tengo que enseñar los formatos de discusión con público o con audiencia yo no hago una prueba de eso, yo trato de que elijan uno de los tipos, el que más les gusta, ése hacemos.*
- *Antes veíamos un semestre literatura y otro, gramática. Creo que ha sido mejor ver la cosa más integradamente y creo que ha dado mejores resultados.*
- *Lo mismo con la Literatura, que yo no la paso sin un contexto. A mí un texto me va a servir siempre y cuando yo pueda aplicar los contenidos del programa en ese texto, es decir, darle un carácter funcional.*

Se observan, en forma más o menos clara, ciertas dificultades en el momento de aplicar el enfoque comunicativo, sobre todo, a la enseñanza de la literatura:

“... mi problema se produjo... cuando lo llevamos al campo de la literatura, porque nosotros hemos aprendido en esta formación que tenemos que la literatura es una manifestación, pero nunca la vimos desde la teoría de la comunicación. Es decir, nunca la vimos como un mensaje comunicativo” (E1).

Lo que se rescata es que a partir de este enfoque se pueda integrar de forma efectiva en la enseñanza tanto la lingüística, la gramática como a la literatura en un bloque más o menos compacto de contenidos y que éstos, a la vez, tengan la pertinencia suficiente como para que el alumno pueda apreciar su utilidad dentro de lo cotidiano, es decir, que la asignatura traspase las fronteras de la sala de clases. De esto se desprende que a pesar de que en un extremo puede llegar a tener un sentido “utilitarista” o instrumental, es importante no olvidar que se puede abordar el proceso desde la teoría también en donde todo, mal que mal, tiene que ver con la teoría de la comunicación. Lo importante, según los profesores, es que los alumnos lleguen a manejar una buena base de contenidos y que estos sean aplicados en la práctica en forma eficiente, contextualizada y pertinente.

Otra opinión con respecto a este tema se refiere a la forma en que los alumnos perciben tanto la asignatura como el entorno que la rodea; entorno que está delimitado por la influencia omnipresente de los medios masivos de comunicación y que estos, a su vez, están contemplados como materia a tratar dentro de los CMO del currículum de Enseñanza Media del subsector en cuestión. En este mismo sentido, les costaría menos entenderlo cuando se dan cuenta que es algo que les puede resultar útil en su manera de ocupar y relacionarse con su entorno a través del lenguaje.

“Podríamos decir que los chicos ahora son menos cultos en cuanto a datos, en cuanto a referencias, son más precarios en ese sentido. Pero frente a la comunicación, vista en un sentido más global e íntegro, se manejan mejor, creo yo. Son capaces de responder mejor frente a muchas situaciones, frente a exposiciones o cuando tienen que preparar y diseñar textos. De repente, poder integrar otras cosas al lenguaje y creo que eso está bien, pero que habría que complementarlo con algunas cosas. Por ejemplo, creo que lo que decía en relación a la referencias está muy precario en este momento, pero el fenómeno de la comunicación creo que tiene también que ver con el hecho de que se haya dejado de parcelar tanto las cosas. Antes veíamos un semestre literatura y otro, gramática. Creo que ha sido mejor ver la cosa más integradamente y creo que ha dado mejores resultados”. (E3).

- **Tópico de interés 5: Insumos pedagógicos**

Ante la pregunta *¿qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?* las respuestas que se dieron ponen de relieve una diversidad de opiniones que recogemos en los sub-tópicos considerados.

5.a) **Problemas.** Se singularizan aquí las diferentes apreciaciones que efectúan los entrevistados en torno a la manera de utilizar insumos pedagógicos para la enseñanza de la disciplina; quizás sea este segmento el más homogéneo en cuanto al tipo de respuesta en los diferentes sub-tópicos, lo que se refleja en los siguientes fragmentos

- ... *si hay una palabra que yo quiero destacar rayo el pizarrón y automáticamente estoy destacando la palabra en la transparencia, algo que no puedo hacer en el data, entonces me sirve bastante.*
- *Me gusta partir más por el tema de la sensibilidad a partir de talleres donde se hace construcción y producción de textos...*
- *A veces cuesta porque parece que los chicos no estuvieran muy acostumbrados a escuchar veinte o treinta minutos, porque es una habilidad del lenguaje y tienen que aprender a desarrollarlo.*
- *Entonces eso significa que para yo tener una clase planificada con eso tengo que pedir los insumos con un día de anticipación por lo menos para saber que están allí.*
- *Yo creo también que en el uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, se nota una brecha generacional.*

5.b) **Demandas.** Recogemos en este apartado qué instancias se pueden consignar como referentes efectivos para que ayuden a integrar los insumos pedagógicos a la buena práctica docente, instancias que a continuación se expresan en los fragmentos siguientes:

- ... *realizar proyectos donde incluso se puede trabajar con otros subsectores, como el área de Ciencias Sociales y Filosofía.*
- *Un buen manejo de recursos tecnológicos...*
- *Otra forma de trabajo que tengo es con proyectos y ese proyecto involucra a veces estar seis horas en la sala de computación y llegar a un producto final en la unidad.*
- *Uno pasa a ser un mediador, un conductor, un regulador del aprendizaje.*

5.c) **Factores de mejora.** Las respuestas que ahora consideramos van a estar conectadas con las demandas que la ejecución y el ejercicio de la docencia precisan y que luego deberían tomarse en cuenta como referentes que caractericen las líneas de base para la

formación complementaria de competencias profesionales de los titulados universitarios, a saber:

- *Todos los espacios que yo pueda ocupar o que tengan una especial significación y su uso, incluso los espacios externos al colegio, es decir, la plaza pública, los baños públicos donde haya un espacio hay un instrumento de trabajo.*
- *También trabajamos elementos cinematográficos a través de películas.*
- *Otra cosa que es importante también es sacar a los chicos, ir al diario a ver como trabajan si estamos viendo alguna unidad de periodismo.*
- *Un mismo contenido puede resultar muy tedioso o puede resultar muy cercano si uno, por ejemplo, utiliza elementos de la vida cotidiana.*
- *... me quedo con todas esas situaciones de aprendizaje donde el niño hace cosas porque creo que lo que mata las ganas de aprender al alumno es la clase frontal.*

Al parecer en este apartado existe la mayor unanimidad en cuanto a que los profesores deben (o quisieran) disponer de recursos adicionales que les faciliten o les hagan más eficiente su trabajo en la sala de clases.

Para hacer sus clases más entretenidas, efectivas y de mejor calidad, los profesores consultados tienen bastante claro cuáles son los elementos que facilitan su función de enseñar en una sala. Así, contemplan para su uso en el aula desde el papel o la hoja en blanco, los manuales de la asignatura, diapositivas, el *datashow* o el retroproyector. También está el uso de planisferios para la contextualización histórica y geográfica de los contenidos relacionados con la literatura o como refuerzo de la imagen o referente mental para el alumno.

También se puede unir a este listado la utilización de los espacios físicos como la biblioteca, los pasillos o el patio del colegio, es decir, llevar al estudiante a un contexto en donde realice actividades ligadas con el contenido que se está estudiando como, por ejemplo, la visita a un diario si se está viendo una unidad de periodismo o asistir periódicamente a los laboratorios de computación para realizar toda suerte de trabajos y actividades: antologías poéticas virtuales o asistir a exposiciones audiovisuales. A lo anterior se pueden también añadir estrategias de enseñanza asociadas con el uso del cine y la televisión, el teatro, debates, exposiciones orales, mesas redondas, metodologías de proyectos que contemplen la integración de otros

subsectores de aprendizajes y también, por cierto, la clase frontal. En cuanto a esto, son interesantes las diversas perspectivas que nos entregan dos de los entrevistados en relación a cómo ven el uso de los insumos y metodologías para la ejecución de la clase:

“La batería es harta. Desde lo más simple hasta la nada, porque la nada también es un recurso. Hay días en que no tengo acceso a ningún instrumento, artefacto o cosa rara o tecnológica y simplemente hago una rueda y hablamos. Ya que creo que las anécdotas y las experiencias de los niños son el primer recurso, o sea, yo puedo hacer clases sin nada, sin sala. El primer recurso son ellos, son como la base de datos y, por supuesto, mi experiencia también” (E1).

“Así, yo me quedo con todas esas situaciones de aprendizaje donde el niño hace cosas porque creo que lo que mata las ganas de aprender al alumno es la clase frontal. O sea, cuando tú le traspasas al alumno la idea del rol activo de su aprendizaje creo que todos nos divertimos. Uno pasa a ser un mediador, un conductor, un regulador del aprendizaje... Yo creo también que en el uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, se nota una brecha generacional. A profesores que tienen diez o doce años de servicio es posible re-encantarlos, pero el que ya tiene veinte o más no tenemos nada que hacer ahí. La idea es tener el incentivo de insertarse en este paradigma de las nuevas tecnologías para la educación”. (E6).

Como decíamos, son muchas las actividades que los profesores evalúan como valiosas y que pueden entrar en el grupo de los insumos mencionados, ya que entre estos también se contempla que los alumnos puedan grabar sus representaciones teatrales en el formato de *videoclip*. Sea cual fuere la forma en cómo se canaliza una actividad para ayudar a desarrollar una mejor clase, hay que tener presente que dependiendo del tipo de colegio en donde se trabaje no siempre los profesores van a disponer de los materiales necesarios como para que todo se realice en un plano, digamos, ideal. Por este motivo hemos incluido dentro de este segmento la acción de nombrar tanto recursos pedagógicos como estrategias que ayudan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los discentes, ya que ambas en su conjunto colaboran a la buena ejecución de la clase y que el rol del profesor no se vea limitado a ser un mero repetidor de un conocimiento señalado por el currículum oficial y/o sugerido de la asignatura.

- **Tópico de interés 6: Observaciones finales**

Cuando conversamos con los profesores en relación a si tenían algún tipo de observación que hacer en cuanto a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, cada uno habló evidentemente desde su experiencia. La

pregunta fue: *Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor*

6.a) **Problemas.** Se singularizan aquí las diferentes observaciones que dan a conocer los entrevistados en torno a elementos problemáticos de la formación profesional del futuro docente de la especialidad y/o desde la función que han de cumplir los supervisores y los profesores que atienden alumnos en prácticas, lo que se refleja en los siguientes fragmentos:

- ... normalmente entre esos que están sobre los cinco años de trabajo tienen mucha formación literaria, mucho de la tradición del conocimiento racional y lógico... saben mucho de teoría. ... no hay nada concreto, tienen mucho de mensaje abstracto y muy poco de aplicación de las cosas que dicen.
- Yo no sé cómo se podrá lograr, pero cambia mucho el estar estudiando y que te hablen de Didáctica o que te pasen un montón de cosas a la experiencia misma del aula.
- ... hacer prácticas a lugares lejanos donde los supervisores no alcanzan a ir a verlos, entonces las personas que lo toman como guías no tienen muy claro los roles que deben desempeñar los chicos y en la primera práctica lo tiran a hacer clases.

6.b) **Demandas:** se singularizan aquí en base a las dificultades descritas anteriormente qué instancias se pueden consignar como referentes efectivos para que ayuden a integrar de mejor manera la formación profesional docente. Está claro que es más fácil emitir demandas que soluciones o aspectos de mejora, no obstante se sugieren campos concretos de mejora en la formación inicial, como vemos en los fragmentos siguientes:

- ... conocimiento de teatro, que es prácticamente inexistente y los pocos que hay son más bien teórico y prácticamente cero a nivel de escenario y de trabajo práctico.
- ... siento que hay un tremendo desconocimiento de esto que estoy estudiando ahora que es la literatura etnográfica...
- ... debería ser en el área de la literatura, ya que creo que no está siendo de la mejor forma abordada.
- ... los elementos lúdicos.
- ... una formación con usos tecnológicos, por ejemplo, tuve que aprender computación cuando egresé y porque tuve que meterme en el tema solo y no porque nadie me haya enseñado.
- Creo también que los profesores en la universidad, por lo menos en el tiempo que me tocó a mí, integraban muy poco las cosas.

- ... *hay que preparar al profesor para enfrentar a un tipo de alumno que es muy diverso, que no se motiva con nada.*
- ... *inculcar en este profesor la idea de que debe ir perfeccionándose permanentemente y no quedarse sólo con lo que estudió en pregrado.*
- ... *tener una preparación para los alumnos de hoy. Es decir, percibo en ellos una falta de ganas para pensar, como una pereza mental.*
- ... *poder tener una mayor y mejor preparación en los ramos relacionados con la Pedagogía, específicamente con la Didáctica porque lo que he aprendido ha sido en la práctica docente y no precisamente en la Universidad.*
- *Hay que ver qué es lo que necesita el alumno del siglo XXI saber y yo lo tengo claro: tiene que ser un buen comunicador. ¿Cómo se logra eso? A través de la discusión, del dominio de la materia, del trabajo, de la reflexión en torno a determinados temas.*

Sintetizando,

6.c) Factores de mejora, en este ámbito la retroalimentación siempre va a estar conectada con las demandas que el ejercicio de la docencia requiere y que luego deberían tomarse en cuenta como referentes que caractericen las líneas de base para la formación inicial docente en competencias profesionales de los titulados universitarios y para el diseño y elaboración del perfil competencial de este titulado en pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones, a saber:

- ... *debe tener una buena base de conocimientos. Debería tener además un buen manejo didáctico de aula...*
- *Fomentar... que es más emocional pero que también es importante en la medida que uno coloca el corazón en las cosas estas resultan mejor.*
- ... *iniciar una nueva revisión de los programas de estudio... no nos podemos quedar pegados con programas de diez años.*

y en relación a esta misma encontramos algunos puntos importantes que destacar como, por ejemplo, el desarrollo de una formación de tipo inicial que sea, sobre todo, pertinente con lo que demanda del profesor la comunidad educativa. Y relacionado con lo mismo, también existe una preocupación por el fortalecimiento de las prácticas en este mismo periodo de formación, sustentado esto en que el mayor aprendizaje que han tenido los profesores entrevistados en cuanto a su propio quehacer profesional y docente ha surgido precisamente desde el trabajo práctico.

También se destaca que debería existir permanentemente el énfasis en la formación en base al conocimiento de estrategias metodológicas y didácticas que los prepare de mejor manera para enfrentar a un tipo de alumno cada vez más diverso,

menos homogéneo. En este mismo sentido, hay una valoración positiva en cuanto al manejo de las nuevas tecnologías como insumos pedagógicos que favorecen la actividad y que se presentan como una necesidad para los tiempos que corren.

Otro ámbito que concentra gran interés de parte de los docentes consultados es la formación inicial con una fuerte base en conocimientos de la especialidad, no sólo en competencias que les permitan el buen uso y aplicación de ese conocimiento, sino saber las últimas tendencias en teoría de la comunicación, lingüística y literatura. También se plantea como necesidad una actualización permanente en todo lo relacionado con sistemas evaluativos eficientes que midan efectivamente lo que se intenta enseñar. Por otro lado, un aspecto que tiene especial interés en los docentes es lo relacionado con lo afectivo, que va en la línea de saber cómo llegar de buena manera a los alumnos entablando lazos que tengan esa condición y que les permitan desarrollar una mejor relación entre profesor y alumno.

“A mí la preocupación, ahora que he tenido contacto con gente que ha salido de la universidad, me parece que las cosas no son muy distintas de lo que se veía. Yo no sé cómo se podrá lograr, pero cambia mucho el estar estudiando y que te hablen de Didáctica o que te pasen un montón de cosas a la experiencia misma del aula. Yo no sé. Quizás tener más experiencia, creo yo, de práctica. Yo siempre he pensado que la universidad teniendo tantas carreras de pedagogía, debería tener un Liceo o apadrinar un Liceo, ya que tiene que mandar a hacer prácticas a lugares lejanos donde los supervisores no alcanzan a ir a verlos, entonces las personas que lo toman como guías no tienen muy claro los roles que deben desempeñar los chicos y en la primera práctica lo tiran a hacer clases” (E3).

“Considero... que hay que preparar al profesor para enfrentar a un tipo de alumno que es muy diverso, que no se motiva con nada. Además hay que inculcar en este profesor la idea de que debe ir perfeccionándose permanentemente y no quedarse sólo con lo que estudió en pregrado. Luego, debe tener una buena base de conocimientos. Debería tener además un buen manejo didáctico de aula, digamos. Un buen manejo de recursos tecnológicos también. Interés y cariño por lo que hace, que es más emocional pero que también es importante en la medida que uno coloca el corazón en las cosas, estas resultan mejor” (E4).

Quisiéramos dejar presente que hasta ahora hemos destacado aquellos aspectos que de alguna u otra manera dejan en claro qué es lo que hacen bien los docentes en sus clases. Ante esto, aunque sea un poco evidente, creemos también necesario señalar que el éxito de estos docentes también viene acompañado de fracasos y de errores surgidos en el afán por mejorar su propio aprendizaje (de cómo guiar una buena clase) en función de su práctica docente. Algunas ideas pasan por tener claro que todos estos profesores

tuvieron necesariamente que pasar por un periodo de construcción y comprensión de cómo mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Si les ha ido bien es porque han debido aprender de sus propios errores en la práctica y tener siempre presente lo que no funciona en las aulas.

En concordancia con lo expuesto en el párrafo anterior, como no siempre se puede enseñar a los mejores alumnos, el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones debe estar preparado para desempeñarse en un entorno donde existe un tipo de estudiante que cada vez se muestra más diverso y que, además, no tiene la obligación de tener especial interés por estar en la clase o por los contenidos que contempla la enseñanza del sector. Incluso podemos encontrar situaciones tan diversas en donde no se hacen bien las cosas como, por ejemplo, cuando el profesor conociendo las mejores estrategias de enseñanza no las aplica en su clase porque, simplemente, ha tenido un mal día; o que el conocimiento erudito de la materia no garantiza en el docente su calidad profesional.

CAPÍTULO 7

CONSIDERACIONES FINALES

Llegamos al punto y final de este trabajo. En su desarrollo hemos intentado estudiar aspectos de la Formación Inicial y de la Práctica Docente, con la finalidad de identificar los componentes de las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones (denominación que, recordemos, recibe en Chile el profesor de Lengua y Literatura), en un contexto determinado, como es la región de Los Lagos (Chile). Para ello hemos:

- Analizado las políticas formativas para este tipo de profesorado y su forma de concretarse en los currículos y en la práctica, desde el punto de vista de las competencias que se pretenden desarrollar en la formación inicial.
- Verificado si existe un modelo o diseño curricular basado en competencias de consenso que indique cómo estructurar la formación inicial docente; y
- Determinado las competencias profesionales docentes específicas para definir si existe un perfil del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en el contexto específico estudiado.

Como consecuencia, en estas consideraciones finales incluimos una propuesta con un nuevo perfil competencial del profesor que ayude a mejorar la Formación Inicial del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones a partir de la determinación de las competencias profesionales específicas.

En lo extenso de los seis capítulos que comprende esta Tesis Doctoral hemos pretendido dar cuenta de los referentes teóricos y las aportaciones empíricas de estudios de varias disciplinas que ponen límites a la consideración de las competencias profesionales del

profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, y hemos explicado las características y condiciones del proceso de investigación llevado a cabo. De esta manera, para la concreción de las conclusiones nos apoyamos en los resultados obtenidos, derivados tanto del marco teórico de referencia que recorre todo el texto, como de la aplicación empírica del estudio.

Añadimos también en este capítulo otros dos apartados que están ligados a las consecuencias que puede, eventualmente, tener esta investigación para la Formación Inicial y las perspectivas de futuro. Pero antes de entrar de lleno en estas materias, creemos necesario hacer algunas consideraciones:

El contexto en donde se ha realizado esta investigación se limita, por un lado, a la distribución geográfica de los centros en los que laboran los profesores consultados y, por otro, a su condición de egresados de la Universidad de Los Lagos, Chile.

En la investigación empírica hemos considerado variables relacionadas tanto con la Formación Inicial, como con la Práctica Docente. En este último segmento se especifican otras variables, como el conocimiento, las habilidades, las competencias profesionales, los años de experiencia, el tipo de centro donde trabaja el profesor, etc.

En el estudio realizado se han aplicado instrumentos que nos han proporcionado datos tanto cuantitativos como cualitativos, que se complementan al ofrecer visiones de la realidad que, por su naturaleza, son diferentes. Por ejemplo, las entrevistas (de orden cualitativo) han permitido a la población encuestada entregar valoraciones complementarias a las recogidas por el cuestionario.

Apoyándonos en los puntos antes expuestos y en las aportaciones que hemos considerado más significativas para contrastar las diversas fuentes de información, las conclusiones que se presentan son una síntesis de los antecedentes previamente anunciados. Esto no excluye la posibilidad de que se genere otro tipo de lecturas e interpretaciones a partir de los análisis y

del tratamiento de los datos realizados en los diversos apartados que podrían llevar a deducir conclusiones distintas a las que nosotros presentamos.

7.1 Conclusiones

Organizamos la presentación de las conclusiones en función del diseño de la investigación (ver capítulo sexto), y hacemos los comentarios y observaciones siguiendo el orden que dicho diseño describe. Esto quiere decir que primero trataremos lo relativo a la Formación Inicial, después la Práctica Docente y dentro de este segmento, las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones.

7.1.1 La Formación Inicial docente

Pretendiendo aportar una síntesis general que enlace los objetivos generales de este trabajo, damos cuenta de los análisis y comentarios efectuados en los capítulos segundo y sexto en torno a las características de la Formación Inicial, y en los capítulos tercero, cuarto y parte también del quinto, en torno a la Formación Inicial que obedece a diseños curriculares basados en competencias. Se han mostrado algunas tendencias al respecto, tomando en consideración varias experiencias internacionales en general y teniendo en cuenta al medio chileno en particular.

De esta suerte, en forma global, queda claro que: a) no existe una conceptualización unánime o clara en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial. Incluso las entrevistas estructuradas realizadas a los profesores destacados de la especialidad han puesto de manifiesto la falta de consenso en relación a la apropiación del concepto de formación. Y b) los modelos de competencias en los que se basan los diseños curriculares son sólo

variaciones o adaptaciones de los enfoques revisados; independientemente que tengan nombres de consultoras, empresas o lleven nombres de prestigiosas universidades no hay un modelo general. Los principales enfoques y modelos revisados (ver capítulo tercero y cuarto) se siguen aplicando en forma aislada o discrecional sin poder apreciar un eje organizador que señale cómo utilizar cada uno de ellos.

De una forma más precisa, y de acuerdo a las aportaciones hechas en las entrevistas y a los resultados mostrados por los análisis y tratamiento estadístico de los datos, podemos concluir lo siguiente:

- *Si bien la Formación Inicial como política educativa nacional es una preocupación permanente en todos los estamentos chilenos consultados, no existe claridad en cuanto a lo que se espera realmente de ella.*
- *No se ha logrado a través de la política educativa vigente especificar adecuadamente un conjunto de competencias docentes que puedan facilitar la construcción de propuestas de programas de formación inicial docente para las universidades.*
- *Existe una preocupación desde la perspectiva de la política educativa nacional por integrar en la Formación Inicial variadas acciones educativas buscando cumplir el objetivo de fortalecer la base de conocimientos y procedimientos de quienes se desempeñarán como docentes. Pero la implementación de estas acciones requiere de una reestructuración académica, administrativa y de cultura organizacional de los centros de formación y no sólo de Educación Secundaria.*
- *No hay una conexión clara (o una coherencia aparente) entre los diseños curriculares, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación propios de esta etapa de la formación, con las necesidades que presenta la realidad del aula. Los profesores entrevistados reconocen la calidad en cuanto al conocimiento que manejaban sus profesores en la Universidad, pero constatan la*

*poca conexión entre un grupo de teorías y conocimientos específicos que aprendieron en su período de formación y la realidad del aula, señalando la poca o nula posibilidad de aplicarlos en el trabajo diario de aula. Se deja constancia de una inclusión “tardía” de los fundamentos de la Didáctica en los programas formativos. Por esto, es precisa una mayor **pertinencia** en el mencionado diseño curricular de los programas de Formación Inicial de acuerdo a los requerimientos actuales que se presentan en la práctica profesional docente.*

- *La política educativa vigente del contexto chileno descrito en los capítulos primero, segundo y cuarto sugiere la formación de un profesor en base a un perfil profesional creativo y constructor de su propio conocimiento. Sin embargo se evidencia que la Formación Inicial tiene un marcado carácter funcional, ya que se sigue formando al docente para que sea prescriptor y/o transmisor del currículum del sector o asignatura en cuestión y poco más. Los resultados obtenidos nos dicen que en la realidad los profesores en su puesto laboral privilegian, en muchas oportunidades y sorprendentemente, ser meros transmisores de información. En contraste, se valoran positivamente una serie de elementos de la Didáctica de las Lenguas que tienen que ver, por ejemplo, con la creación de experiencias de aprendizajes diversas que vayan más allá de la simple clase frontal.*
- *La Formación Inicial no prepara al profesor para que éste adquiera y desarrolle competencias profesionales docentes propias de la especialidad. Así, no existe en Chile un perfil competencial de profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones cuyas competencias sean distintas respecto a profesores de otras disciplinas dentro del mismo contexto educativo.*
- *Se manifiesta una conciencia de las necesidades y carencias que tiene el sistema educativo en relación a los programas que forman docentes de la especialidad, de modo tal que hay una serie de demandas en este mismo sentido que apuntan básicamente a la coherencia y pertinencia de la formación en aspectos como*

contenidos, metodologías, uso de nuevas tecnologías, especificación de los aprendizajes esperados de los nuevos titulados, conocimiento acerca de los distintos estilos de aprendizaje y estar mejor preparado para el tipo de alumno que se presenta hoy en día. Se constata también la necesidad de actualización permanente tanto de mallas curriculares, conocimientos disciplinarios como de metodologías para buen el ejercicio de la disciplina.

En síntesis, parece evidente que existe conciencia por parte del medio educativo de que la Formación Inicial docente debe cambiar y fortalecerse, y que estos cambios incluyen ámbitos que van desde la actualización de los conocimientos de parte de los formadores de formadores, pasando por que el alumno (futuro profesor) tenga contacto con las aulas lo más pronto posible y que tenga una apropiación conceptual afín a lo que demandan los paradigmas de aprendizaje que sustentan los diseños curriculares basados en competencias. En el caso de Chile, es el paradigma de aprendizaje **constructivista** (capítulo tercero).

7.1.2 La Práctica Docente

En lo relativo a la **Práctica Docente**, son varios los factores que creemos necesarios considerar, ya que precisamente en ella es donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la Lengua Castellana y la Comunicación. De acuerdo con los análisis hechos en el capítulo sexto y las aportaciones de los profesores consultados, podemos señalar lo siguiente:

- *Si bien existen estándares de desempeño preestablecidos y un Marco para la Buena Enseñanza que norma y regula el desempeño profesional docente en el aula, el sistema es genérico y errático puesto que no opera con perfiles competenciales de referencia y tampoco el instrumento discrimina el desempeño por especialidad. Se*

evalúa con los mismos criterios y con el mismo instrumento tanto a un profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones como a uno de Matemáticas o de Ciencias, sólo por dar un ejemplo.

- *La política nacional y los centros educativos no definen con claridad las estrategias didáctico-metodológicas para orientar el trabajo de los docentes en función de un enfoque curricular determinado. Cada profesor intenta adaptar, en la medida de sus propias posibilidades y recursos, el conocimiento recibido en la formación inicial a la práctica en el centro. Las relaciones sociales en el trabajo de aula entre el profesor y los estudiantes definen un contexto más positivo y propicio que facilita los procesos formales de enseñanza y aprendizaje.*
- *En relación con los insumos pedagógicos, existe conciencia clara de que son necesarios para la buena ejecución de una clase, subrayándose la importancia de la Tecnología aplicada a la educación. Pero la falta de recursos económicos en los centros educativos – sobre todo en los de carácter público - impide dar una cobertura integral a estas necesidades. También, y por una cuestión generacional, algunos entrevistados manifiestan que se sienten en desventaja en relación a las nuevas generaciones de profesores quienes saldrían mejor formados en el uso de nuevas tecnologías aplicadas a la educación.*
- *No hay uniformidad de criterios en torno al modo de llevar a cabo en el aula las concepciones lingüísticas y/o literarias que tienen los profesores. Un ejemplo de ello es la diversidad de respuestas dadas en torno a cómo abordaban, desde la perspectiva de la aplicación de estrategias didácticas, la enseñanza de la lengua y la literatura a partir del Enfoque Comunicativo. Se percibe en los entrevistados una falta de conocimiento con respecto a este tópico debido, probablemente, a que no está incluido dentro de los programas formativos nacionales.*
- *Los resultados de esta investigación muestran que el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones no tiene el hábito de ir construyendo nuevo conocimiento práctico ya que no tiene internalizada la acción de reflexionar sobre*

su práctica. Tampoco le interesa la investigación, a excepción de los que han cursado un postgrado, que de la muestra son una minoría. Tienden, más bien, a repetir una “receta exitosa” de clase sin discriminar necesariamente su contexto de aplicación. En la práctica docente los profesores consultados no son muy proclives a innovar en clase. Otro dato paradójico, ya que los resultados indican que la mayoría conoce variados recursos y estrategias didácticas o que están interesados por aprender nuevas técnicas para dirigir una clase.

- No existe un estilo “generalizado” que muestren los profesores a la hora de realizar una clase. El contexto examinado (público, subvencionado y privado) y los datos analizados en el capítulo sexto no muestran un acuerdo en relación a la valoración de competencias puntuales. Sus respuestas son muy variadas. De hecho, según la revisión teórica de los estudios relacionados el trabajo didáctico-metodológico de enseñar Lengua Castellana y Comunicaciones (e incluso otro sector) se hace menos eficiente cuando el contexto socioeconómico es bajo (Educación Pública).
- Se da la paradoja que el profesor cada vez tiende a ser más individualista, es decir, a hacer su trabajo más en solitario (que no autónomo), cuando las prescripciones curriculares, la política educativa nacional y el sentido común sugieren todo lo contrario.
- La apropiación curricular que ha hecho el profesor de la última Reforma Educativa llevada a cabo en Chile (y que debería repercutir positivamente en su desempeño docente) es lenta y fragmentada, porque el docente la considera inefectiva.
- Los profesores con mayor experiencia y con un marcado compromiso con su actividad tienden a ser mejor valorados por su entorno en relación a su práctica docente de acuerdo a los datos presentados en el capítulo sexto. Estos profesores con mayor experiencia (un mínimo de doce años trabajando en el aula) se preocupan por trabajar el contenido de la clase de forma comprensible para el

estudiante. Realizan con frecuencia la acción de refuerzo del contenido y la retroalimentación evaluativa, y gestionan en forma eficiente el tiempo interno de la clase.

7.1.3 Las competencias profesionales del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones

Las **competencias profesionales** del profesor de la especialidad se ponen en juego en el trabajo docente. La profesionalidad docente tiene un carácter evolutivo que precisa de competencias para gestionar el propio desarrollo profesional a lo largo de la vida. Así se está en disposición de atender al dinamismo que demandan los cambios en las organizaciones y en la evolución del conocimiento y de las tecnologías dispuestas para el ámbito educativo. De acuerdo con los resultados obtenidos de los análisis realizados en los capítulos cuarto, quinto y sexto respectivamente acerca de las competencias profesionales y docentes, podemos considerar globalmente lo siguiente:

- *Hay una coincidencia entre los enfoques y modelos descritos acerca de la identificación y desarrollo de competencias (genéricas, específicas, profesionales, etc.) en los currículos de Formación Inicial. En todos se definen las competencias a partir de tres componentes básicos, cuales son, los conocimientos (saber), las habilidades (saber hacer) y las actitudes (saber ser).*
- *De acuerdo con la literatura especializada, cada dominio y componente de la competencia profesional requiere de una definición semántica (saber), de un procedimiento de procedimientos o reglas de actuación (saber hacer) y de un reconocimiento o declaración de las disposiciones motivacionales y/o vocacionales que permitan llevar a cabo su ejecución (saber ser y actuar). Junto con lo anterior, dichos dominios deben estar previamente definidos en un perfil profesional del*

docente el que, como ya hemos señalado, la política educativa de nuestro contexto nacional no especifica.

- *En cuanto a las valoraciones dadas a las competencias docentes y profesionales, se observa un conocimiento parcial de qué tratan y una falta de distinción de sus elementos de aplicación. Por ejemplo, en forma reiterada se destaca al liderazgo como una competencia que debería ser trabajada con mayor frecuencia, pero sólo es valorada en el papel, porque en los resultados de las encuestas no se propone como un rasgo relevante. En cuanto a los datos, a más de la mitad de las competencias (63%) algún o algunos de los encuestados le asignaron la opción de respuesta 1 ('no sabe/no contesta') y el 23% fue valorada por algunos encuestados con la opción 2 ('irrelevante'), lo que resulta, a lo menos, preocupante si pensamos que este corpus de competencias profesionales ha sido seleccionado porque tienen una directa injerencia en el buen hacer en la práctica docente.*
- *Los encuestados aducen que no existe un perfil profesional para el área y, por ende, tampoco se asocian con claridad competencias para la especialidad. Esto también es refrendado por la investigación teórica hecha para estos fines.*
- *Llama la atención que algunos grupos encuestados que se han diferenciado en la muestra (hombres, mujeres, licenciados) no valoran positivamente competencias profesionales tan relevantes como, por ejemplo, "ser un facilitador de los aprendizajes en el aula" y "reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente". Lo anterior implica, en la práctica, que **el proceso de enseñanza y aprendizaje** sigue centrado casi exclusivamente en el rol activo del profesor y, por otro lado, en la pasividad del alumno. Así, el profesor sólo transfiere la información que conoce pero no necesariamente resuelve los problemas presentados en clase de forma profesional y, por lo tanto, no necesariamente mejoran la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.*
- *Se evidencia una clara tendencia por preferir un componente de las competencias profesionales, cual es el relacionado con el **conocimiento (saber)**. Fue una*

constante en la investigación la alta valoración por parte de todos los grupos de encuestados de todas las competencias profesionales alineadas con el conocimiento; así, fueron más y mejor valoradas todas aquellas relacionadas con el dominio de contenidos, teorías, técnicas, metodologías didácticas, etc.

- De acuerdo con el estudio realizado, la **experiencia** es la variable con mayor grado de influencia en el momento de identificar cómo se desarrollan las competencias profesionales en la práctica docente. Sin embargo, en relación al total de la muestra, siguen valorándose más favorablemente todas las competencias relacionadas con el ámbito del saber (como se señala en el punto anterior), destacándose las competencias relacionadas con el conocimiento de distintas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina y su respectivo proceso de evaluación.
- Desde el dominio del **saber hacer**, hay coincidencia en que los profesores conocen variados medios y recursos didácticos para ejecutar bien sus clases. No obstante, la evidencia empírica muestra que desde la perspectiva de lo procedimental, no los utilizan en forma sistemática en el momento de realizar su trabajo en el aula.
- Desde la perspectiva de las **capacidades** los datos nos revelan que hay un vacío, ya que se valoran como poco importantes y no se integran a las competencias profesionales que deberían ser propias de todo profesor de Educación Secundaria.
- Desde el dominio del **ser**, existe una incipiente preocupación por entablar relaciones entre profesor y alumno que tengan un carácter más afectivo y/o emocional. El profesorado muestra interés por saber qué es lo que motiva al alumno en clase, lo que implica preparar la clase en forma consciente con el ánimo de respetar el ritmo de aprendizaje de un tipo de estudiante cada vez más heterogéneo. Se valora estar preparado para dar respuesta a la diversidad.

Lo expuesto anteriormente está basado en las respuestas dadas por los distintos tipos de encuestados. Para una mejor apreciación, las recogemos en los siguientes cuadros que consignan las competencias más y menos valoradas de acuerdo a cada una de las categorías en que se dividen los encuestados:

Cuadro 42: Competencias profesionales más y menos valoradas por las *mujeres*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar su propia educación continua. • Trabajar sin requerir supervisión. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas.

Cuadro 43: Competencias profesionales más y menos valoradas por los *hombres*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente. • Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 44: Competencias profesionales más y menos valoradas por los *Licenciados*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula. • Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 45: Competencias profesionales más y menos valoradas por los *Magíster*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura. • Reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente. • Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa. • Promover el aprendizaje autónomo de los alumnos por intermedio de módulos y guías de estudio diseñadas por el propio docente. • Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa.

Cuadro 46: Competencias profesionales más y menos valoradas por los *Otros*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar sin requerir supervisión. • Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas.

Cuadro 47: Id. por los que trabajan en centros *Públicos*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovar en el diseño de estrategias didácticas para el ejercicio de su práctica docente. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 48: Id. por los que trabajan en centros *Subvencionados*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa. • Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas. • Reflexionar frecuentemente acerca de su práctica docente. • Dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase.

Cuadro 49: Id. por los que trabajan en centros *Privados*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar sin requerir supervisión. • Adaptar objetivos, estrategias y procedimientos para enfrentar nuevas situaciones o solucionar problemas. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas.

Cuadro 50: Id. por los que tienen experiencia de *menos de 5 años*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula. • Planificar y organizar el trabajo de acuerdo a los planes y programas de estudio de la asignatura. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 51: Id. por los que tienen experiencia entre *5 y 10 años*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas. • Dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos en la sala de clase. • Ser un referente y modelo de hablante de las distintas manifestaciones lingüísticas en sus intervenciones y en el desarrollo de la interacción pedagógica en el aula.

Cuadro 52: Id. por los que tienen experiencia de *más de 10 años*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Conocer instrumentos de evaluación y capacidad para aplicarlos en forma eficiente y justa. • Conocer obras y estilos literarios representativos para cada uno de los niveles de la Enseñanza Media 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. • Colaborar con los diferentes sectores de la comunidad educativa. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 53: Id. por los que tienen grupos de *menos de 30 alumnos*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. • Respetar las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar su propia educación continua. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas. • Trabajar sin requerir supervisión.

Cuadro 54: Id. por los que tienen experiencia grupos de *más de 30 alumnos*

MÁS VALORADAS	MENOS VALORADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer íntegramente los contenidos lingüísticos y literarios para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa. • Conocer variadas orientaciones metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación escrita y oral. • Ser un facilitador de los aprendizajes en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar su propia educación continua. • Tomar iniciativas pedagógicas ante sus colegas. • Trabajar sin requerir supervisión.

La tendencia general que muestran los profesores consultados, es la mayor valoración del dominio del **saber** en las diferentes competencias profesionales que se reconocen como tales. Además, como ya hemos señalado con anterioridad, no existe un modelo o diseño curricular basado en competencias unificado que gestione e integre en forma eficiente estos tres dominios en la práctica laboral y/o profesional. Sólo se manifiesta esto último cuando se activa el factor experiencial, cuando los profesores reflexionan acerca de su gestión docente, aprenden de ella (de sus experiencias exitosas o de lo que falla en clase) y generan conocimiento nuevo que ayuda al alumno a mejorar su aprendizaje en base al trabajo desarrollado en el aula.

7.2 Consecuencias para la Formación Inicial: propuestas derivadas de la investigación

Una vez presentadas las conclusiones que, a nuestro juicio, consideramos más significativas y de acuerdo con los objetivos propuestos para este trabajo, queremos aportar algunas consideraciones a modo de un **marco orientador** de un diseño curricular basado en competencias que pensamos que, como propuestas, pueden tener consecuencias positivas para la Formación Inicial del profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos en particular y del medio nacional en general.

Hemos visto que la Formación Inicial en Chile es uno de los problemas clave a los que el país no ha logrado dar solución. Uno de los principales inconvenientes que enfrentan las carreras de pedagogía, y que ha sido señalado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su revisión de las políticas educacionales en Chile en el año 2004, es la poca o nula relación entre el currículo escolar y lo que se les enseña a los estudiantes de pedagogía en la Universidad. Junto con lo anterior, se ha detectado la poca regulación existente sobre las mallas curriculares diseñadas por las universidades, lo que agudizó el desajuste ya generado entre los planes de formación inicial y los requerimientos de la reforma educacional que se inició en 1996 (Oyarzún y Quiroga, 2011: 76).

Además se ha detectado que la Formación Inicial muestra una fuerte desvinculación con los demás procesos de cambio que se han venido promoviendo en el sistema. Las universidades se encuentran lejos de las necesidades del sistema escolar y los profesores no tienen suficientes conocimientos sobre el contenido de las materias que enseñan (Raczynski y Muñoz, 2007). Se evidencia, además, una clara resistencia del cuerpo académico a las restricciones de tipo económico que conlleva el nuevo currículo o que la reorganización conceptual del sistema educativo requiere de recursos que no siempre están disponibles (Zúñiga, Poblete y Vega, 2009).

Creemos que una de las aportaciones del presente trabajo es que hemos puesto a disposición un importante repertorio de referentes teóricos y datos empíricos acerca de un problema de investigación nuevo en el medio nacional cual es **la Formación Inicial Docente en relación con un diseño curricular basado en competencias**. En esta propuesta además deben considerarse elementos y componentes como, por ejemplo, el contexto formativo, la estructura de formación y modelo educativo institucional, el diseño curricular y la programación de contenidos, el perfil profesional; la implementación de repertorios de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, el monitoreo y seguimiento de la evaluación de los aprendizajes, los fundamentos de la práctica docente y, por supuesto, las competencias profesionales docentes (AA. VV., 2007; Barba y otros, 2007d; Guíñez y Pavié, 2008; Pavié, 2009 y 2010; Letelier, Oliva y Sandoval, 2009; Alvarado, Cárcamo, García y Mella, 2009 y Corvalán, 2010).

7.2.1. Componentes que deberían revisarse

Para configurar un nuevo tipo de enseñanza en el re-diseño curricular de la carrera de Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, habría que tomar en consideración los siguientes componentes:

- **Contexto formativo.** Se debería procurar una gestión docente efectiva, regida por un perfil de docente universitario preocupado por la capacitación y perfeccionamiento permanente. El proceso de formación de futuros profesores debería considerar también la programación, evaluación y seguimiento de la función del docente universitario como formador de formadores. Esto tiene que ver con el análisis permanente de la política educativa que rige al país.

- **Modelo Educativo Institucional y estructura de formación.** En la estructura del Modelo Educativo Institucional deberían confluir los grandes ámbitos de la formación e identificarse las asignaturas, cursos o módulos y el número de créditos respectivo que sirven como instrumento para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Alvarado, Cárcamo, García y Mella, 2009). Se puede organizar a través de ciclos formativos ordenados desde un tipo de formación básica o general, a una formación disciplinar o de la especialidad, seguidas por un tipo de formación destinada a reforzar e identificar un sello institucional y, finalmente, por una formación que articule, integre y desarrolle competencias que relacionen las disciplinas con el futuro rol profesional y/o laboral del estudiante. Se hace referencia aquí a los diversos elementos que regulan o condicionan el diseño curricular en la formación inicial universitaria, tales como el Plan estratégico de la Universidad y la relación con su Modelo Educativo; el énfasis que se coloque en la calidad docente y los recursos (medios de los que dispone una casa de estudios superiores para el logro de resultados esperados) y que en su conjunto buscan utilizar las herramientas pedagógicas con el propósito de formar personas que sean capaces de buscar el conocimiento en equilibrio, por ejemplo, con el bienestar social.
- **Diseño curricular y programación de contenidos.** Derivaría de un análisis y evaluación de las necesidades sociales, culturales y económicas de la región, que tiene como consecuencia mejorar la calidad académica de los procesos de formación. La programación de los contenidos, es decir, su selección, diseño y secuenciación atendería a las necesidades educacionales y de aprendizaje, en función de las especificaciones curriculares vigentes, con el fin de poner énfasis en la progresión de los aprendizajes según los propósitos institucionales.
- **Repertorios de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.** Las estrategias y conocimientos didácticos que debe manejar el docente para la enseñanza del Lenguaje

deberían partir del consenso de los equipos técnico-pedagógicos. Se tendrían en cuenta en el diseño de los programas, en la planificación de las unidades de aprendizaje y en las distintas modalidades organizativas (Tardiff, 2008) con actividades presenciales y también no presenciales. En estos repertorios se incluirían las intervenciones didácticas adaptadas a los diversos contextos y necesidades que presentan los diferentes grupos de estudiantes.

- **Fundamentos de la práctica docente.** Estos fundamentos están basados, según Corvalán (2010), en el propio ejercicio de la meta-cognición, en la autoevaluación periódica, en la capacidad del docente de establecer un equilibrio de sus competencias que conduzca al desarrollo permanente de competencias profesionales docentes (Pavié, 2010). Se trataría de fomentar acciones que provoquen en el estudiante de pedagogía un acercamiento entre los saberes adquiridos a partir de la teoría y su pertinencia para la práctica.
- **Criterios de evaluación y monitoreo y seguimiento de los aprendizajes.** Como proceso de recolección de información referida a logros previamente comprometidos (Alvarado, Cárcamo, García y Mella, 2009: 111) la evaluación se puede dividir al menos en dos ámbitos: a) el de planeación estructural, que requiere la generación de indicadores, procedimientos e instrumentos destinados a recoger información respecto a la efectividad del perfil como eje orientador y de la macroestructura curricular y plan de formación como organizadores de los procesos formativos; y b) el de planeación específica, que requiere proponer un conjunto de indicadores, para que los docentes generen procedimientos e instrumentos destinados a evaluar los logros de aprendizaje comprometidos en cada módulo, curso y/o asignatura. Son acciones que el profesor ejecuta en su enseñanza y que le dan la oportunidad de hacer un seguimiento y monitoreo de los aprendizajes de los alumnos y hacer el *feedback* correspondiente de acuerdo a las metodologías de enseñanza y actividades didácticas afines. La

evaluación (Letelier, Oliva y Sandoval, 2009; Pavié, 2011) establece la comparación entre los resultados e impactos esperados y los impactos y resultados efectivamente logrados. Esta debe dar origen a un aprendizaje institucional sistemático continuo.

7.2.2 Objetivos de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y estructura curricular

El diseño curricular de la carrera de Profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones de la Universidad de Los Lagos (mencionados ya en el capítulo segundo) tiene como objetivo fundamental la formación de un profesional de la educación del más alto nivel académico en Lengua Castellana, Comunicación y Didáctica de la especialidad que esté:

Capacitado en la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias, susceptible de convertirlo en un productor y guía de aprendizajes, tanto a nivel de la lengua y de la literatura, cuanto de comunicación, como eje del planteamiento lingüístico y mensajes mediáticos humanos y tecnológicos, a través de los diversos lenguajes verbales y no verbales, en la pluralidad de contextos discursivos y visuales.

Integrado identitariamente en los **valores de la cultura humanista** general, nacional y de la comunidad local, a partir de las experiencias previas, que le permitan el conocimiento de su pasado y que le posibilite proyectar con libertad su quehacer, desde el compromiso de la pertinencia cultural y de su producción lingüística y literaria.

Competente en el **uso de nuevas tecnologías de información y comunicación**, a través de su participación activa y creativa en la Informática Educativa y Multimedia, que le posibilite orientar un trabajo autónomo en la construcción de significados y discursos.

Capacitado para **comunicarse en forma competente**, argumentando, relacionando materias, desarrollando métodos de estudio, produciendo conocimientos, construyendo estrategias de cuestionamiento y de crítica, que permita concebir alternativas originales. Que pueda contar con herramientas necesarias para "aprender a aprender" y "enseñar a enseñar" inventivamente más allá de la disponibilidad de medios y recursos que el entorno le provea en su posterior ejercicio profesional.

Que esté en condiciones de **conocer, comprender y valorar la realidad** del mundo contemporáneo y las formas de saber de ello; la realidad del saber y su conocimiento; la realidad y el conocimiento de la sensibilidad; la realidad y el conocimiento de la moral, de manera que sea un sujeto cultural y técnicamente dotado para apreciar diversas formas artísticas y simbólicas producidas y mediatizadas por el discurso.

Capacitado para que, a través del contacto con el texto literario, pueda comprender, valorar y proponer sentido a los discursos artísticos, descubriendo los dominios del espíritu, de la realidad y los signos, que le permitan estimular, relacionar, inferir, afinar la sensibilidad y nutrir la imaginación como conciencia pensante y ejecutante

7.2.3 Perfil y competencias profesionales del titulado

Para especificar más nuestra aportación, y cumpliendo así con uno de los propósitos de esta investigación, creemos necesario primero identificar qué competencias debería tener el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones, lo cual implica especificar el perfil profesional de egreso, teniendo en cuenta el contexto en que estos profesionales de la educación intervienen.

La elaboración de un perfil es una buena ocasión para discutir sobre el rol profesional docente, sobre cómo ejecutar mejor las prácticas y para visualizar de mejor manera las situaciones emergentes según las tendencias de los sistemas formativos. Un perfil constituye un ideal a alcanzar (ver capítulos segundo y quinto). Tiene además como lineamiento general la tendencia de integrar la formación teórica con la formación práctica.

Ya que la estructura de un perfil profesional (ver capítulo segundo y quinto) puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación, el perfil constituye la descripción del conjunto de los atributos de un rol o función profesional en virtud de competencias asociadas a las prácticas propias de la profesión (docente). También permite realizar la selección, evaluación, desarrollo y promoción del personal docente de acuerdo al nivel de desempeño que pueda demostrar de sus competencias. Por eso los perfiles se han ido transformando en una herramienta muy útil para la gestión del Capital Humano en el ámbito educativo.

Específicamente, y como ya hemos enunciado en capítulos anteriores, un perfil profesional se refiere a las capacidades que el sujeto ha logrado desarrollar en el marco de su formación inicial y que le posibilitarán desempeñarse profesionalmente con un buen nivel de competitividad. En síntesis, el perfil remite a un conjunto de competencias (cuyos componentes son conocimientos, habilidades y valores) necesarias para el ejercicio de una profesión. En él se articula el conjunto de realizaciones que el profesional debe demostrar en las diversas situaciones de trabajo propias de su tarea ocupacional, una vez que ha completado el proceso formativo inicial (AA. VV., 2007: 46).

Ya varios autores han intentado definir algunos componentes estables para la construcción de un perfil profesional de egreso de un estudiante de una carrera pedagógica y señalan, por ejemplo, que:

“... el perfil de competencias del egresado de pedagogía constituye un punto medio entre el estudiante de pedagogía y el experto en pedagogía. En efecto, se espera que el recién titulado en pedagogía tenga las competencias equivalentes al profesional novato que se inicia en la profesión y que debe seguir desarrollándose profesionalmente para elevar los niveles de experticia, proceso en el cual va a requerir integrarse a redes docentes, hacer uso de bases de datos, consultar expertos, someterse periódicamente a un balance de sus propias competencias, solicitar apoyo periódico tanto a sus pares como a especialistas capaces de guiarlo/a en sus procedimientos para no caer en la rutina y estar al día con los avances de la investigación en educación y en su especialidad” (Corvalán, 2010: 80).

También se consideran en la elaboración de un perfil profesional de la especialidad aspectos relacionados con: i) el diseño curricular, es decir con la elaboración de planes y programas y la evaluación y selección de los objetivos y contenidos de formación en función de un Modelo Educativo Institucional; ii) el desarrollo curricular de la formación, o sea, el entrenamiento en estrategias metodológicas de enseñanza y habilidades de comunicación, entre otras, y/o de asignaturas optativas que promuevan o ayuden a formar la profesionalidad docente; y iii) evaluación de la formación, es decir, las dimensiones y los modelos de la evaluación, indicadores para el monitoreo de la acción docente, así como la reflexión sobre el propio desempeño en el aula, con el fin de que el profesor sepa identificar qué aspectos debe mejorar de su práctica docente.

Ya hemos indicado en el capítulo quinto que las competencias genéricas del profesor de la especialidad no difieren de las competencias genéricas de otras áreas en las que ejecutan sus funciones los docentes. A pesar de esta “advertencia”, creemos que es fácil caer en el “juego de nunca acabar” de establecer un número inabarcable de competencias, las que pueden llegar a componer uno o infinitos perfiles de un profesor.

Queda claro también que una de las bases de todo programa formativo apunta a que el discente que se está formando llegue a manejar un amplio repertorio de conocimientos acerca de la asignatura en cuestión. Para lograr este objetivo, el Ministerio de Educación chileno ha desarrollado unidades temáticas para cada sector que pueden guiar al formador de formadores, o a quien(es) diseñe(n) las mallas curriculares, para saber cuáles son los conocimientos

básicos que requerirá el profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones en su desempeño y evaluación docente.

Otro elemento a tener en cuenta es el hecho de que si bien un perfil se puede catalogar de “profesional” porque incluye en su construcción competencias profesionales, nuestras consideraciones sobre la práctica docente y sobre el profesor como profesional competente (ver capítulo cuarto y quinto) nos indican que esto no necesariamente garantiza la condición de profesional *per se* en el docente. La razón es que la **realización profesional competente** se produce cuando la persona obtiene los resultados expresados en los criterios de realización, en la diversidad de contextos, situaciones y condiciones definidas por un dominio en particular (AA. VV., 2007d); condición que de acuerdo a nuestra investigación, muy pocos docentes cumplen. Hemos visto que los distintos grupos encuestados valoran muy poco competencias tales como “reflexionar frecuentemente sobre su práctica docente”. Ejemplificamos con esta competencia para manifestar nuestra preocupación porque el profesor encuestado considera poco relevante el hecho de reflexionar acerca de su propia práctica (Schön, 1992), sobre todo porque al adquirir y desarrollar esta competencia el profesional de la educación demuestra que tiene la capacidad para identificar los permanentes cambios que se producen en su entorno, como también la capacidad para detectar, por ejemplo, crear y/o transferir (Le Boterf, 2000; Barnett, 2001) esquemas operativos, tratamientos didactológicos y/o soluciones nuevas a situaciones complejas de enseñanza y aprendizaje que se presentan frecuentemente en el aula (Arends, 2007). Además, el aspecto reflexivo es un componente básico del nivel denominado “práctica docente” del modelo de investigación de esta Tesis Doctoral.

Ponemos énfasis en la advertencia hecha con anterioridad en cuanto a que los perfiles están delimitados por un contexto, por lo que en la práctica **no existe un perfil universal** que sea fijo para todo programa de Formación Inicial de un profesor de Lengua Castellana y Comunicaciones. Aunque tampoco es recomendable la idea de proponer listados

interminables de perfiles profesionales con sus respectivas competencias.

En cuanto a la construcción del perfil propiamente dicho, tendremos en cuenta tres componentes básicos: a) el dominio; b) las competencias profesionales y c) los aprendizajes esperados o criterios de realización o desempeño (Pavié, 2010).

El **dominio** está definido por términos de capacidades, tareas y funciones que se emplean y desarrollan en el ejercicio de una profesión específica. Tienen un carácter genérico. En este caso los dominios están definidos por el **saber** (conocimientos teóricos conceptuales); el **saber hacer** (reglas de actuación, procedimientos, destrezas y habilidades) y **saber ser** (disposiciones, valores y/o actitudes que permiten al individuo ejecutar bien una tarea).

En cuanto a las **competencias** como ya hemos mencionado latamente en esta tesis, es una articulación de conocimientos, procedimientos y valores aplicados en función de un contexto de formación concreto. Suponen un mayor nivel de explicitación y descripción de los desempeños planteados genéricamente en los dominios. Pueden ser evaluadas en referencia a los criterios de realización definidos. En nuestro caso, hemos definido además en el capítulo quinto el concepto de **competencia profesional docente** como **aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber** (Pavié, 2010).

En relación al **aprendizaje esperado** o criterios de desempeño, estos se refieren a una evidencia en el nivel de logro de las realizaciones o productos. Consiste en una serie de aspectos que permiten evaluar y caracterizar el desempeño de una persona competente y establecer cómo se verifica un buen desempeño (Barba y otros, 2007). Se estructura a partir de escenarios contextuales de la profesión y son observables en situaciones simuladas o reales (AA. VV., 2007d).

Nuestra propuesta de perfil de profesor de la especialidad estudiada para la Enseñanza Media en Chile, proviene de los resultados de nuestra investigación y además resulta de la identificación y análisis tanto de los elementos teóricos estudiados en este trabajo, como de la práctica profesional de docentes competentes. Se organiza de la manera que se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 55: Perfil profesional de egreso del profesor de Lengua Castellana y Comunicación

DOMINIO	COMPETENCIAS PROFESIONALES	APRENDIZAJE ESPERADO
<p>Saber:</p> <p>Incluye las competencias relacionadas con conocimientos teóricos y conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, comprender y aplicar los conceptos, enfoques fundamentales y contenidos mínimos del currículo del subsector. • Conocer las teorías y la progresión de las ciencias del lenguaje, la comunicación multimodal y la literatura. • Conocer bases de la competencia comunicativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y sabe enseñar a los estudiantes conocimientos lingüísticos, paralingüísticos y sociales relacionados con diversas situaciones comunicativas. • Conoce, aplica y enseña diversas estrategias y metodologías para leer comprensivamente diferentes tipos de textos. • Comprende diversos procesos de la comunicación.
<p>Saber hacer:</p> <p>Es el resultado de una suma entre un entrenamiento en procedimientos, reglas de actuación y metodologías relacionados con materias científicas o de área profesional docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y aplicar los fundamentos del Marco para la Buena Enseñanza. • Conocer fundamentos de la práctica docente. • Organizar la formación en el aula. • Gestionar la clase. • Localizar recursos pedagógicos que mejoren la acción docente. • Interactuar con los alumnos • Desarrollar el trabajo administrativo docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce, aplica y enseña diversos mecanismos que desarrollen en los alumnos habilidades para producir diversos tipos de textos escritos. • Conoce bases y fundamentos de la práctica docente. • Asimila nueva información y la aplica eficientemente en situaciones concretas. • Conoce y aplica instrumentos de evaluación tanto diagnóstica, formativa como sumativa.
<p>Saber ser:</p> <p>Son las disposiciones, valores y/o actitudes que permiten al individuo ejecutar bien una tarea</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo. • Comprometerse éticamente. • Desempeñar funciones de liderazgo. • Adaptarse al cambio. • Ser autónomo. • Ser profesional reflexivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorea a través de la evaluación lo que han aprendido los alumnos. • Planifica, diseña y prepara la secuencia didáctica tanto de la unidad de aprendizaje como de la clase y el uso de metodologías de aprendizaje pertinentes. • Organiza y crea un ambiente propicio para el aprendizaje. • Conoce y adapta el proceso didáctico: estrategias de enseñanza y aprendizaje, dinámicas específicas de acción en el aula y criterios de evaluación. • Conoce el uso de las nuevas tecnologías en educación.

		<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y comprende la organización formal (jerarquía, políticas, misión) e informal (clima, cultura, presiones) de la organización. • Establece relaciones auténticas con los alumnos. • Respeta y valora las diferencias personales de los alumnos dentro de un mismo grupo-curso. • Demuestra espíritu humanista. • Promueve la construcción del conocimiento del alumno en forma autónoma y crítica. • Genera soluciones creativas para las situaciones de trabajo en el aula; prueba distintas formas y metodologías para abordar los problemas emergentes. • Cooperación. Participa de buen grado en el grupo, apoya sus decisiones y comparte información. • Orienta a las personas en una dirección determinada, fija objetivos y hace seguimiento de ellos. • Adapta estrategias y objetivos al afrontar una situación nueva o solucionar problemas emergentes. • Analiza y cuestiona las indicaciones curriculares hechas por el Ministerio de Educación • Propone mejoras en su ámbito y resuelve con rapidez las pequeñas complicaciones del día a día. • Reflexiona frecuentemente acerca de su práctica docente. • Colabora para que el centro logre las metas y objetivos de la misión y visión que tiene como organización. • Organiza su propia educación continua. • Explica y comparte lo aprendido en el hacer a través de la propia experiencia en el trabajo.
--	--	--

La organización y/o articulación de la Formación Inicial Docente, junto con la construcción de un perfil para la especialidad como el que hemos propuesto, debe considerar, en forma integrada e interactiva los componentes antes mencionados. Esa es la razón por la que no hemos establecido en el cuadro una relación lineal (horizontal) entre dominios, y competencias y aprendizajes esperados.

En el dominio del **saber**, debe darse un mayor énfasis al conocimiento disciplinar, del contenido de la especialidad. Su valor formativo y cultural, su historia, epistemología y aplicaciones.

En el dominio relacionado con el **saber hacer**, creemos que debe fortalecerse el aspecto procedimental de la enseñanza. Así, se fomentan metodologías, estrategias didácticas y modelos de evaluación eficientes orientados a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos ayudados, además, por el uso efectivo de las nuevas tecnologías al servicio de la educación.

En el dominio del **saber ser**, fortalecer en el futuro profesor de Lengua Castellana y Literatura un marcado componente ético (o actitudinal), que promueva, entre otras cosas, el espíritu crítico, la tolerancia y la justicia social en sus alumnos desde un escenario privilegiado como es la sala de clases.

7.2.4 Relación de asignaturas del plan de estudios

El total del plan de estudios comprende 65 asignaturas y con 60 créditos al año SCT (Sistema de Crédito Transferible) y un crédito equivale a 30 horas de trabajo personal, se especifican también líneas disciplinarias, a saber:

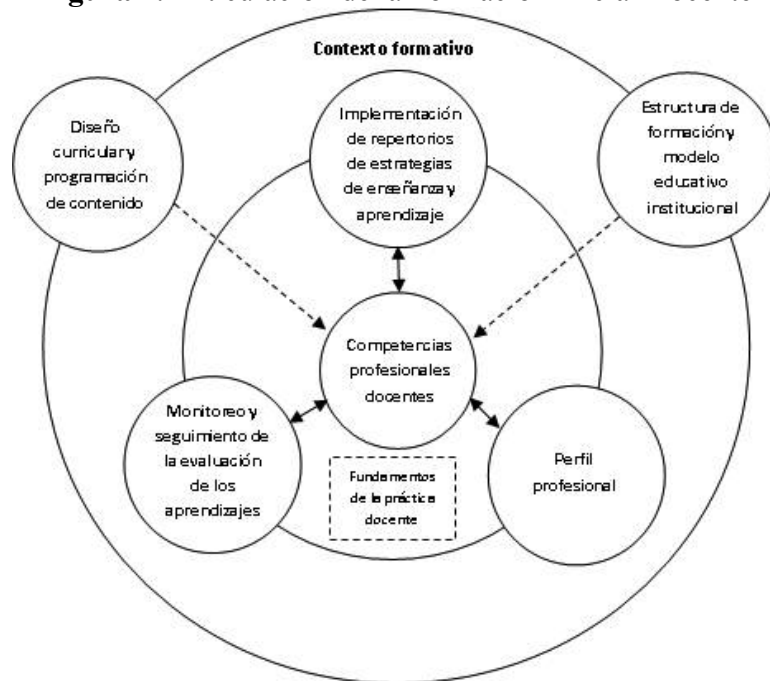
Cuadro 56: Relación de asignaturas propuestas

LÍNEA DISCIPLINAR	ASIGNATURA
Lingüística	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación del lenguaje en textos I • Articulación del lenguaje en textos II • Articulación del lenguaje en textos III • Lenguaje e interacción social • Lenguaje y Realidad I • Lenguaje y Realidad II • Seminario de variación lingüística I • Seminario de variación Ling. II /Seminario de dialectología
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a los estudios literarios I • Introducción a los estudios literarios II • Literatura Española I • Literatura Española II • Literatura Hispanoamericana I • Literatura Hispanoamericana II • Literatura Chilena I • Literatura Chilena II • Teoría Literaria I • Teoría Literaria II
Pensamiento y cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría de la cultura • Teoría del hombre • Teoría del conocimiento • Seminario Teoría del conocimiento • Estética • Seminario de Estética • Ética • Seminario de Ética
Comunicación y medios	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de comunicación • Teoría de la comunicación • Comunicación y Educación • Pedagogía de la comunicación • Taller de producción gráfica y radial • Taller de producción Audiovisual
Educación y pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas educativas • Antropología de la Educación • Sociología de la Educación • Metodología de la Investigación • Seminario de Grado • Filosofía de la Educación • Psicología del Aprendizaje • Currículum y Evaluación • El establecimiento educacional como centro de aprendizaje • Legislación, adm. y gestión educacional. Deberes de los profesores • Orientación y jefatura de curso • Características Biopsicosoc. de los adolescentes • Características de la identidad de los adolescentes • Desarrollo sexual y afectivo del adolescente • El aporte de la multimedia a la informática educativa • Internet y <i>software</i> educativo • Programación y desarrollo de <i>software</i> educativo • Taller de <i>software</i> educativo y realidad virtual • Enseñanza y aprendizaje de la disciplina I • Enseñanza y aprendizaje de la disciplina II • Enseñanza y aprendizaje de la disciplina III • Enseñanza y aprendizaje de la disciplina IV • Enseñanza y aprendizaje de la disciplina V • Práctica Pedagógica I • Práctica Pedagógica II • Práctica Pedagógica III
Lenguajes básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua Materna I • Lengua Materna II
Créditos optativos	<ul style="list-style-type: none"> • Electivo I

	<ul style="list-style-type: none"> • Electivo II • Electivo III
--	---

Como complemento de lo anterior presentamos a continuación en la figura nº 7 la articulación de los principales elementos descritos en los puntos anteriores. Aquí podemos observar que el elemento central que se busca en la formación del Profesores de Lengua Castellana y Comunicaciones es el desarrollo de competencias profesionales docentes. Así, esto incide directamente en el contexto formativo, en el diseño curricular, en el modelo educativo y en la estructura curricular. Además, los contenidos, su seguimiento y monitoreo en cuanto a la evaluación de los aprendizajes y a los fundamentos de la práctica docente. Sobre estos puntos queremos insistir que su articulación es posible en la medida que se vinculan por medio de la interacción continua.

Figura 7: Articulación de la Formación Inicial Docente



7.2.5 Resumen de los elementos del contexto formativo

Como complemento a la información propuesta con anterioridad, presentamos en el siguiente cuadro los elementos del contexto formativo. El elemento central son las competencias profesionales docentes que se relacionan con el perfil profesional del docente, las estrategias que éste selecciona y suscribe para trabajar en el aula y los sistemas y criterios de evaluación que ejecuta en la acción docente. Por otra parte, la estructura de formación y el Modelo Educativo Institucional deben tomar en cuenta el diseño curricular y la programación de contenidos pensando siempre en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Lo esencial es la reflexión permanente sobre los fundamentos de la práctica docente, acción que sirve para vincular todos los elementos descritos:

Cuadro 57: Resumen de los elementos o componentes del contexto formativo

ELEMENTOS DEL CONTEXTO	PROPÓSITOS	ACCIONES
Estructura de formación y Modelo educativo institucional	Formar profesionales de la educación en función de un diseño curricular basado en competencias, con una sólida base tanto en los ámbitos humanistas, científicos y técnicos.	Formar futuros docentes con base en: Innovación y flexibilidad, en donde se adecua el proceso formativo de acuerdo a los cambios sociales que afectan a la sociedad actual. Pertinencia y coherencia para elaborar los perfiles de egreso y profesionales en base a que sean coherentes con la identificación de las competencias de cada profesión y de las demandas que el medio plantea para ellas. Promoción de la movilidad estudiantil.
Diseño curricular y programación de contenidos	Mejorar de la calidad académica como base de los procesos de formación y la pertinencia laboral relacionada con las áreas de formación y las demandas y necesidades sociales, culturales y económicas de la región. Seleccionar y diseñar los objetivos y contenidos a enseñar apropiados a las necesidades educacionales y de aprendizaje y en función de las especificaciones curriculares vigentes, atendiendo a la progresión de los aprendizajes en base a los propósitos institucionales.	Implementar un plan de formación basada en el desarrollo de competencias profesionales. Especificar un referencial de competencias que identifique los conocimientos y capacidades que se precisan. Plantear situaciones de aprendizaje que articulan e integran las competencias en contextos diversos. Ejecutar una transposición didáctica en base al análisis de la práctica docente. Organizar y programar los contenidos de los alumnos de acuerdo a estrategias, control de los procesos y retroalimentación permanente para facilitar finalmente la transferencia de los aprendizajes a situaciones de aplicación reales y efectivas.
Perfil profesional	Definir los diversos dominios del perfil profesional para la formación inicial docente: saber, saber hacer y saber ser.	Especificar las diversas competencias profesionales específicas para el cargo, por ejemplo, conocimiento del currículo, gestionar la clase, liderazgo, etc. Declarar los diferentes aprendizajes esperados para cada una de las

		competencias profesionales y dominios del perfil profesional respectivamente, los que tendrán incidencia en la formación del futuro docente.
Implementación de repertorios de estrategias de enseñanza y aprendizaje	Procurar el consenso de los equipos técnico-pedagógicos en relación a las estrategias que se aplicarán para intervenciones didácticas adaptadas a los diversos contextos y necesidades que presentan los diferentes grupos de estudiantes.	Organizar y programar las clases de acuerdo a las estrategias previamente consensuadas para el logro de los objetivos de la clase. Resaltar el propósito comunicativo de cada una de las modalidades seleccionadas para la ejecución de la clase desde el punto de la perspectiva del docente.
Contenidos disciplinares	Procurara el consenso de los equipos técnicos y de las Universidades en relación a competencias relacionadas con el conocimiento disciplinar que debería tener el egresado.	Seleccionar contenidos relacionados con: comunicación oral, comprensión lectora, producción escrita, conocimientos fundamentales de la disciplina (lengua y literatura).
Monitoreo y seguimiento en la evaluación de los aprendizajes	Diseñar y evaluar procedimientos e instrumentos de evaluación para fines diagnósticos, formativos, sumativos y de certificación de aprendizajes mejorando en forma continua los estándares de calidad.	Seleccionar modelos de evaluación pertinentes en pos del aseguramiento de la calidad de los aprendizajes. Evaluar y administrar la progresión de los aprendizajes adquiridos y el desarrollo de diversos tipos de competencias por parte de los estudiantes en relación a los contenidos oficiales de cada una de las asignaturas. Evaluar de manera formativa en base al análisis del trabajo que realiza el estudiante.
Fundamentos de la práctica docente	Observar y reflexionar en forma continua acerca de las acciones que se ejecutan efectivamente en la práctica profesional como producto de la formación inicial (teórica). Desarrollar las competencias profesionales docentes a partir de la articulación efectiva entre la teoría y la práctica.	Articular en forma permanente entre la teoría y la práctica, es decir, establecer alianzas estratégicas entre los centros que reciben alumnos de pedagogía en prácticas profesionales, los supervisores de práctica y los profesores guía o tutores. Reflexionar en base al Marco para la Buena Enseñanza sobre aquellos elementos de gestión de la práctica docente que facilitan los logros efectivos de aprendizaje como aquellos elementos que limitan el trabajo en el aula.

7.3 Perspectivas de investigación

Pensamos que las competencias profesionales del profesor y su relación con la Formación Inicial es un tema actual y pertinente para investigar, ya que como objeto de estudio es bastante reciente. Así, hemos intentado que esta investigación ponga de manifiesto referentes teóricos actualizados y datos significativos para los formadores de profesores de Lengua y Literatura. Pero está claro, por lo mismo, que quedan muchos aspectos que recién comienzan a investigarse y dentro de estos referentes surgen variados temas que pueden

considerarse como futuras investigaciones, a saber:

La importancia de conocer qué es lo que piensan los profesores que están siendo formados a partir del enfoque por competencias. Esto obliga a poner la atención en los procesos de formación, en la actuación del profesor en el aula y, sobre todo, dar cuenta de la apropiación que está haciendo este nuevo tipo de profesor tanto del currículo como de la política educativa que los rige. Se habla así de un **Profesor efectivo**, que maneja los contenidos del currículum, los conoce, los domina, tiene buena metodología para enseñarlos y sabe adaptarse a las distintas realidades de los niños con los que trabaja (profesor inclusivo).

La pertinencia de reconocer nuevos modelos de gestión docente desde la perspectiva de las competencias, es decir, saber cómo se desempeña el profesional de la educación en función de la organización educativa donde trabaja. De esta manera, la formación que incluye la adquisición y desarrollo de competencias profesionales se puede investigar también en relación a la actuación del profesor en otros ámbitos, ya sea para motivar planes de desarrollo individual como organizacionales o que trabajen, por ejemplo, el **Liderazgo pedagógico** en donde el director/a está muy implicado en los procesos de aprendizaje y no sólo en administrar la escuela, lo cual significa que ser director/a sea capaz de observar clases, apoyar a los profesores y hacer el seguimiento de los procesos de enseñanza.

La relevancia de hacer estudios sobre las necesidades del medio educativo para establecer estándares tanto de formación como de desempeño consensuados y concretos. La finalidad sería desarrollar modelos de evaluación docente de acuerdo a estándares, que sólo existen para algunas actuaciones, y que son requeridos por las instituciones estatales. Una brecha de competencias es la diferencia entre la actitud que una persona (profesor de cualquier especialidad) adopta en determinada situación laboral y la manera correcta en que debería desempeñarse según el estándar previamente regulado y consensuado.

La importancia de hacer seguimientos a actuaciones específicas destacadas de profesores que se dedican a la enseñanza de la Lengua Castellana y Comunicaciones, como los procesos, las estrategias didácticas, los recursos utilizados, la actitud profesional y sus resultados.

La necesidad de seguir haciendo estudios sobre la formación permanente del personal docente de Lengua Castellana y Comunicaciones en torno a la adquisición de competencias profesionales. Es importante saber qué competencias los orientan a provocar un cambio en ellos con el fin de desplegar al máximo su potencial docente/laboral y saber qué tiene que hacer para estar preparado para los cambios que su trabajo sufrirá a lo largo de su vida profesional.

De todas maneras, muchas preguntas aún nos falta por responder, algunas tales como:

- ¿qué están haciendo las universidades para orientar a sus alumnos a que aprendan y desarrollen competencias profesionales?
- ¿hacia dónde debe estar guiada la política nacional sobre formación docente?
- ¿cómo se están preparando los profesores universitarios para los requerimientos de este nuevo tipo de formación?
- ¿existen modelos que sean los más apropiados y/o pertinentes para aplicar estas estrategias?
- ¿cómo se prepara a los profesores de la especialidad para que sean capaces de monitorear el proceso de aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿cómo ocurre el proceso de aprendizaje del alumno desde una didáctica de la disciplina basada en el enfoque por competencias y cómo se puede optimizar?
- ¿qué y cómo debe evaluarse el aprendizaje en un *currículo* basado en competencias?
- ¿existen formatos estandarizados y validados por el medio educativo para el diseño de planes de estudio y perfiles profesionales de egreso?

Esperamos que tanto los puntos antes mencionados como estas preguntas den paso a posteriores estudios sobre la formación inicial, la práctica docente, los sistemas de monitoreo de los aprendizajes y su vinculación con los diseños curriculares basados en el desarrollo de competencias profesionales. Así, se podrá definir con mayor claridad y precisión, en un futuro cercano, lo que deben saber y qué pueden hacer con ese conocimiento disciplinar los alumnos que han culminado su etapa de Formación Inicial Docente y que están prestos a comenzar una vida profesional focalizada en promover la formación de estudiantes de Educación Secundaria en la disciplina de la Lengua Castellana y Comunicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- AA. VV. (2011). *Estándares nacionales para profesores egresados de Pedagogía en Educación Media. Propuesta preliminar*. Santiago: CPEIP.
- AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- AA. VV. (2009b). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios*. Santiago: Ministerio de Educación.
- AA. VV. (2008). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación: producción de textos escritos*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- AA. VV. (2008b). *Ajuste curricular: antecedentes y características*. Santiago: Ministerio de Educación.
- AA. VV. (2007). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación: Lectura*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- AA. VV. (2007b). *Formulario de antecedentes para procesos de acreditación de carreras*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- AA. VV. (2007c). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- AA. VV. (2007d). *Modelo educacional y enfoque curricular de la Universidad Austral de Chile*. Valdivia: América.
- AA. VV. (2005). *Informe de la Comisión de Formación Inicial de Docentes*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- AA. VV. (2005b). *Marco Curricular de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en la Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- AA. VV. (2004). *Diccionario enciclopédico de Didáctica. Volumen II*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.

- AA. VV. (2000). *Estándares de desempeño para la Formación Inicial de Docentes*. Santiago: Ministerio de Educación.
- AA. VV. (1999). *Proyecto de carrera: Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones*. Osorno: Universidad de Los Lagos.
- Abarca, M.; Ampuero, N.; Báez, M.; Cáceres, G.; Cazenave, M.; Jiménez, G.; Loncomilla, L.; Pérez, C.; Saelzer, R.; Sánchez, J. y Silva, E. (2009). “Diagnóstico sobre los avances del currículo basado en competencias a nivel de instituciones y programas”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Alaluf, M; Stroobants, M. (1994). “¿Moviliza la competencia al obrero?”, en *Revista Europea de Formación Profesional*. 1/94, pp. 46-55.
- Alex, L. (1992) “Descripción y registro de las cualificaciones”, en *Profesiones y Empresas*, 4, 1992; pp. 58-64
- Alles, M. (2002). *Gestión por competencias: el diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Alles, M. (2000). *Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Altet, M. (1994). “La formation professionnelle des enseignants” en Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Alvarado, V.; Cárcamo, A.; García, A. y Mella, E. (2009). “Marco conceptual orientador para el diseño curricular contemporáneo”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Álvarez, J. (2009). “Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias”, en Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Alverno College (2000). A developmental model of teacher competences.
- Angulo, J. (1999). “Entrenamiento y *coaching*: los peligros de una vía revitalizada”. En Pérez-Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Antúnez, S.; Gairín, L. (1998). *La organización escolar*. Barcelona: Graó.
- AQU. (2002). “Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d’ estudis i programes”. En Cano, Elena. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. 7ª Ed. México: McGraw-Hill.
- Arbeláez, R.; Corredor, M. y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Asís, F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Attewell, P. (2009) “¿Qué es una competencia?”, en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº 16.
- Aubert, J.; Gilbert, P. (2003) en Corominas, E. (2006) “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Auerbach, A.; Dolan, S. (1997). *Fundamentals of organizational behaviour*. Toronto: ITP Nelson.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Visor.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D.; Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”. En C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

B

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2ª Ed. Valencia: Universitat de València.

- Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Barber, M.; Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barbier, J.M. (1977). “L'analyse des besoins en formation”, citado en Bustamante, M. (2008). “Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales”, en *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 1 (1), pp. 1-74.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrio, L. (Coord.) (2008). *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Bateson, G. (2005). *La nueva comunicación*. Barcelona: Cairós, D.L.
- Becker, G. (1983). *Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza.
- Bellei, C. (2003). Capítulo 3 *¿Ha tenido impacto la Reforma Educativa en Chile?* En Cox, C. (Editor) *Políticas educacionales en el cambio del Siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Berbaum, J. (1982). “Etude systemetique des actions de formation”. En González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Betts, M.; Smith, R. (1998). *Developing the Credit-Based Modular Curriculum in Higher Education*. Bristol: Falmer Press.
- Bloom, B. (1974). An introduction to mastery learning theory. En Bowden, J. (1997). “Competency Based Education: Neither a Panacea nor a Pariah”, *Proceedings of Technological Education and National Development 97 Conference*, Abu Dhabi. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: Muralla.

- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (Coord.). *El Liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Bowden, J. (1997). "Competency Based Education: Neither a Panacea nor a Pariah", *Proceedings of Technological Education and National Development 97 Conference*, Abu Dhabi. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Ed. John Wiley and Sons.
- Brubacher, J.W.; Case, C.; Reagan, T. (2005). *Cómo ser un docente reflexivo*. (2ª Ed.). Barcelona: Gedisa.
- Borich, G. (1979). "Implications for Developing Teacher Competencies from Process-Product Research" en Angulo, F. (1999). "Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada", en Pérez, A; Barquín, J.; Angulo, J. F. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bronckart, J.P. (1980). *Teorías del lenguaje: Introducción crítica*. Barcelona: Herder.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental del aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Brunner, J. J.; Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bunk, G. (1994). "La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA", en *Revista Europea de Formación Profesional*, nº1, pp. 8-14.
- Burke, J. (Ed) (1989). *Competency Based Education and Training*. Londres: McGraw-Hill.
- Bustamante, M. (2008). "Método formación-acción en el desarrollo de competencias profesionales", en *Cuadernos de Docencia Universitaria*, nº 1 (1), pp. 1-74.

C

- Cabra, F. (2011). "Desafíos y experiencias de evaluación en la formación basada en competencias en el contexto universitario", en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Nº 8, Vol. 2, pp. 116-147.

- Cadzen, C. (1988). “Classroom discourse: the language of teaching and learning”, en Cubero, R. (2005), “Elementos básicos para un constructivismo social”, *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen 23, pp. 43-61.
- Campbell, A.; Sommers Luchs, K.S. (1997). “Core Competency-Based Strategy”. En Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence?, *Human Resource Development International*. Vol, 8. N°1, pp. 27-46.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Canale, M.; Swain, M. (1995). “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y evaluación de una segunda lengua”. *Signos*. En Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Canale, M. (1989). “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Carrera, M. (1980). *El profesor y la tarea docente*. Valencia: Nau.
- Carvajal, S. (2004) “La intervención didáctica en la FP”. En AA. VV. (2004) *Diccionario enciclopédico de Didáctica. Volumen II*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum*. Vol. 1. Madrid: McGraw-Hill.
- Castillo, S.; Cabrerizo, J. (2006b). *Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo curricular y evaluación*. Vol. 2. Madrid: McGraw-Hill.
- Castro, E. (2004). *El currículo basado en competencias: factor de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior y criterio para la acreditación nacional e internacional de títulos y grados*. Santiago, Chile: Mineo.
- Catalano, A. (Coord.) (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.
- Catalano, A.; Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.
- CEPAL UNESCO (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de de la Educación en América Latina y el Caribe*. Serie 43.

- Charan R.; Willigan, G. (2007). *Know-how: las 8 habilidades que distinguen a las personas con buen rendimiento*. Barcelona: Granica.
- Cheetman, G.; Chivers, G. (1998). “The reflective (and competent) practitioners: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioners and competence-based approaches”. En Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- CINDA (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- CINTERFOR/OIT (2004), en www.cinterfor.org.uy
- Colardyn, D. (1996). La gestion des compétences. En Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Coll, C. (2007). “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio”, en *Aula e Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción de conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y otros. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Colomer, T. “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En C. Lomas (coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE Univ. Barcelona-Horsori, pp.123-142.
- Colomer, T. (1995). “La adquisición de la competencia literaria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2007). *Comunicación de la comisión: Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*. Bruselas, pp. 1-16.

- Conocer (1997). “Análisis ocupacional y funcional del trabajo”. Madrid: OEI/IBERFOP, en Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). *Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes*. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Corominas, E. (2001). “Competencias genéricas en la formación universitaria”, en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- Corvalán, O. (2010). “Perfil de competencias docentes y escalamiento para su desarrollo”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Nº 5, pp. 72-105.
- Corvalán, O. (2010b). “La profesionalización docente, condición para la carrera docente”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Nº 6, Vol. 2, pp. 124-151.
- Corvalán, O.; Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.
- Cox, C. (2006). “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol.10, nº 1, pp. 1-24.
- Cox, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2003b). *El nuevo currículum del sistema escolar*. Santiago: Mineduc.
- CPEIP (2007). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas, en www.cpeip.cl
- Cubero, R. (2005), “Elementos básicos para un constructivismo social”, en *Avances en Psicología Latinoamericana*, Volumen 23, pp. 43-61.

D

- Dalton, M. (1997). “Are a competency models a waste?”, en Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Davis, K.; Newstrom, J. (2001). *Comportamiento humano en el trabajo*. 10ª Ed. México: McGraw-Hill.
- De Ketele, J-M. (2008). “Enfoque socio histórico de las competencias en la enseñanza”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, nº 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- De Ketele, J-M. (2005). “La conception et l’évaluation des cours selon l’approche para compétence: exemples”. Material impreso, Proyecto Mecesus ULS0202. Universidad de La Serena-Chile.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006) *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*. Vol, 8, nº1, pp. 27-46.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dolan, S.; Martín, I. (2000). *Los 10 mandamientos para la Dirección de Personas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Dolan, S.; Schuler, R. y Valle, R. (1999). *La gestión de los recursos humanos*. Madrid: McGraw Hill.
- Domínguez, G. (2004). *La sociedad del conocimiento, la formación por competencias y el nuevo rol de la Universidad: nuevas necesidades de reestructuración y configuración de los planes de estudio*. Ponencia presentada en el XVIII Congreso chileno de Educación en Ingeniería: La Formación en Ingeniería basada en Competencias. Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.
- Donoso, S. (2008). “El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007)”, en *Revista Brasileña de Educación (on line)*. Vol. 13, nº 39, pp. 437-454.
- Donoso, S. (2007). “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXI, Nº 1. Universidad Austral de Chile. Pp: 113-135.

- Doyle, W. (1990). "Themes in teacher education research". En HOUSTON, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Dreyfus, S. (2004). The five-stage model of adult skill acquisition, en *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24, pp. 177-181.
- Dreyfus, S. (1981). "Formal models vs. human situational understanding: Inherent limitations on the modelling of business expertise". En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Drucker, P. (1996) *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: Edhasa.
- Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? En Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

E

- Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (2001). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tsalónica: CEDEFOR.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Elliot, J. (1993b). "Professional education and the idea of a practical educational science", en Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Eraut, M. (1994). "Developing professional knowledge and competence". En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M.; Vallejo, M. y Botías, F. (2008). "El asesoramiento en Educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, nº 1. (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev121.html>).
- Escudero, J.M.; Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿para quiénes?* Barcelona: Ariel
- Evans, H. (1993). “Teacher competence: panacea, rethoric or professional challenge?” En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

F

- Feinman-Nemser, S. (1990). “Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives”. En Houston, R. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*.
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Universidad de Granada.
- Fernández, J. (2005). “Matriz de competencias del docente de educación básica” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N°36/2. www.rieoei.org/investigacion/939FernandezPDF
- Fernández López, J. (2005). *Gestión por competencias*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Ferry, G. (1983). “Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique”. Paris: Dunod.
- Fink, A. (1995). *The survey handbook*. U.S.A.: SAGE Publications.
- Fink, A (1995b). *How to ask survey questions*. U.S.A.: SAGE Publications.
- Fink, A. (1995c). *How to report on surveys*. U.S.A.: SAGE Publications.
- Fullan, M. (2007). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Fullan, M. (2001). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FUNDACIÓN CHILE (2007), en www.fundacionchile.cl y www.gestionescolar.cl
- Furman, G. C. (2004). “The ethic of community”. En *Journal of Educational Administration*. 42 (2), pp. 215-235.

G

- Gallison, R. “Ou va la Didactique du Français langue Étrangère?”, en *Études de Linguistique Appliquée*, 1990, nº 79, pp. 9-34 (Traducción).
- Garagorri, X. (2007). “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 34.
- García-Huidobro, J. E.; Cox, C. (1999). “La reforma Educacional Chilena 1990-1998: visión de conjunto”, en *La Reforma Educacional Chilena*, García-Huidobro, J.E. (Editor) (1999). Madrid: Editorial Popular.
- Gerstner, L. (1996). *Reinventando la educación. Nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gil, J. M. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: RIL Editores.
- Gilbert, R. (1983). “¿Quién es bueno para enseñar?” en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Gillet, P. (1998). “Pour une écologie du concept de compétence”, en Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Gillies, A.; Howard, J. (2003). Managing change in process and people: Combining a maturity model with a competency based approach, en *TQM & Business Excellence*, 14, pp. 779-787.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2009) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. (9ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). “La formación del profesorado en la universidad Las escuelas universitarias de F. del P. de E.G.B”, en *Revista de Educación*, nº 269, pp. 77-99.
- Goetz, J.; LeCompte, M. (1988). “Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa”, en Latorre, A.; Del Rincón, D y Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

- González G., M. (2012). “La formación de competencias profesionales del profesor: las competencias investigativas”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias* (REDEC). Vol. 5, nº 1, pp. 84-102.
- González, A. (2011). “Formación inicial docente basada en perspectiva de Competencias Profesionales”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias* (REDEC). Nº 8, Vol. 2, pp. 32-42.
- González, L. (2004). *Formación universitaria por competencias*, en dirección *on line*: www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Las, C.; Madrid, D. (Editores). (2005). *Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y literatura*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Gonzci, A. (1997). “Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: De lo atomístico a lo holístico”, en *Formación basada en competencia laboral*. México: CONOCER-OIT/CINTERFOR. <http://cinterfor.org.uy>
- Gonzci, A. y Athanasou, J. (1996). “Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica en Australia, en Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Grootings, P. (1994). “De la cualificación a la competencia: ¿de qué se habla?”, en *Revista Europea de Formación Profesional*, nº1, pp. 5-17.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guerrero, A. (1999). “El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo”, en *Revista Complutense de Educación*, nº 10, 1, pp. 225-360.
- Guíñez, S.; Pavié, A. (2008). “Modelo de adquisición y desarrollo de competencias apoyado por CSCL”, en *Cuadernos de Docencia Universitaria*, Vol. 1, nº1, pp. 111-128.
- Guízar, R. (2001). *Desarrollo organizacional. Principios y aplicaciones*. México: McGraw Hill.

- Guzmán, I. y Marín, R. (2011). “La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación”, en *REIFOP (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado)*, nº14 (1), pp. 151-163.
- Guzmán, J. (2010). “Una propuesta para formar competencias”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, nº 5, pp. 106-122.
- Gysling, J. (2003) “La reforma curricular: procesos de elaboración e implementación”, en Cox, C. (Ed.) (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

H

- Habermas, J. (1999). *Ciencia y técnica como “ideología”*. Madrid: Tecnos.
- Hager, P. (1998). “Recognition of informal learning: challenges and issues”, en Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008) “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, nº 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Hager, P. (1995). “Competency Standard- a help or a hindrance?”, en Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Hamlin, B.; Stewart, J. (1992) “Competence-based qualifications: on a way forward” en Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotional practice of teaching*. Ontario: Elsevier.
- Hargreaves, A. (1994). “The new professionalism: The synthesis of professional and institutional developmet”. En González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

- HayGroup. (1996). *Las competencias: claves para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. España: Ediciones Deusto.
- Hernández, F. (Coord.). (1998). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- Hernández, F. (1996). *¿Cómo aprenden los docentes?* Kikiriki: Cooperación Educativa.
- Hersey, P.; Blanchard, K. y Dewey, J. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional*. 7ª Ed. México: Prentice Hall.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. En L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge. Pergamon, 11-15. En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Hymes, D. (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”. En Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

I

- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Irigoín, M.; Guzmán, V. (2000). *Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

J

- Jericó, P. (2001). *Gestión del talento. Del profesional con talento al talento organizativo*. Madrid: Prentice Hall.
- Jolis, N. (1998). Compétences et Compétitivité. Les éditions d'organisation. En Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). *Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes*. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Yaya, M. (2008) “La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12, 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).

- Jones, L. (2000). "The career Key". En <http://www.careerkey.org>
- Jones, G. (2008). *Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones*. 5ª Ed. México: Pearson Educación.

K

- Kaplan, R.; Norton, D. (2005). *La organización basada en la estrategia. Cómo implementar el Balanced Scorecard*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kaplan, R.; Norton, D. (2000). *El cuadro de mando integral: The Balanced Scorecard*. Barcelona: Gestión 2000.
- Katz, L. (1980). "A matrix for research in teacher education", González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Kerlinger, F. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodologías*. México: Interamericana.
- Klemp, G. (1977). "Three factors of success in the world of work: implication for curriculum in higher education." En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Knust, R.; Gómez, S. (2009). "La evaluación con enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de Latinoamérica", en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, nº 3, Vol. 1. pp. 104-125.
- Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Krathwohl, A. (2002), "A Revision of Bloom's Taxonomy. *Theory into Practice*", en Vásquez, A. (2010). "Competencias cognitivas en la Educación Superior", en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, nº 6 (2), pp. 34-64.

L

- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.

- Larsson, M. (1977) “The risk of professionalism. A sociological analysis”, citado en Solar, M.; Sánchez, J. (2008). “Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque profesional”, en CINDA (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Leinhardt, G.; Smith, D. (1985). “Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge”, en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Lematrie, M.J.; Cerri, M.; Cox, C. y Rovira, C. (2003). “La reforma de la educación media”, en Cox, C. (Ed.) (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria
- Letelier, M.; Oliva, C. y Sandoval, M. (2009). “Propuesta de modelo general de diseño curricular orientado a la empleabilidad y aseguramiento de la calidad”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lincoln, Y.; Guba, E. (1985). “Naturalistic Inquiry”, en Latorre, A.; Del Rincón, D y Arnal, J. (1996) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lindholm, C. (1997). *Carisma: análisis del fenómeno carismático y su relación con la conducta humana y los cambios sociales*. 2ª Ed. Barcelona: Gedisa.
- Liston, D.P.; Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. La Coruña: Ediciones Morata, S.L.
- Lomas, C. (Coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Lomas, C.; Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

- López, M. (2011). “Imaginario y las competencias: rasgos de la contemporaneidad de las políticas educativas de la gestión”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Nº 8, Vol. 2, pp. 43-59.
- López, J. (2006). “¿A dónde va la teoría de la organización?”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 10, nº 2 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev102.html>).
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1991). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Lundgren; U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

M

- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1987). *Introducción a la formación del profesorado*. Barcelona: CEAC.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marelli, A. (2000). *Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Martín, J. (2005). “Metodología de la enseñanza basada en competencias”, en *Revista Iberoamericana de la Educación*, nº 34 (4).
- Martínez, F. (2002) *El cuestionario: un instrumento para la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Laertes.
- McClelland, D. (1973). *Testing for competence rather than “intelligence”*. *American Psychologist*, 28 (1), 1-14.
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ª Ed. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, A.; Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

- Medina Rivilla, A.; Salvador, F. (Coords.) (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina Rivilla, A. (1998). “Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario”. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, noviembre, pp. 697-790.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/Horsori.
- Mertens, L. (1998). *Competencias claves*. Madrid: OEI.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Ministerio de Educación de Chile (2008), en www.mineduc.cl
- Mineduc (2005). *Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE)*. Mineduc: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, Santiago de Chile. <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionescolar/default.asp>
- Mitrani, A., Dalziel, M.; Fitt, D. (1992). “Competency Based Human Resource Management”. En Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). *What Is Competence?*, en *Human Resource Development International*. Vol, 8. N°1, 27-46.
- Mizala, A.; Romaguera, P. (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en Educación Media en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile.
- Mizala, A.; González, P.; Romaguera, P.; Guzmán, A. (2000b). *Los maestros en Chile: Carrera e Incentivos*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile/Ministerio de Educación.
- Moirand, S. (1990). “Une grammaire des textes et dialogues”, en dirección *on line*: <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/can-fran.htm>
- Molina, V. (2006). “Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje”, en *Revista PRELAC*, nº 3, pp. 50-63.

- Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Montero Lagos, P. (2010). “Educación basada en competencias, profesionalización del profesor y marco regulatorio: urgencia de una rectificación indispensable en Chile”, en *Revista Neuma*. Vol. 2, pp. 132-158. Universidad de Talca.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moore, A.; Thenuissen, A. (1994). “Cualificación contra competencia: ¿debate semántico, evolución de conceptos o baza política? En Navío, A. (2005) *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Moral, C. (Coord.) (2010). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. 2ª Ed. Madrid: Pirámide.
- Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Mulder, M.; Wiegel, T. y Collings, K. (2008). “El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 12, nº 3 (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>).
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

N

- Nadler, D.; Tushman, M. (1999). The organization of the future: strategic imperatives and core competencies for the 21st century. En Delamare le Deist, F.; Winterton, J. (2005). What Is Competence?, en *Human Resource Development International*. Vol, 8. Nº1, 27-46.
- Navarro, M. (2010). “Dossier: Competencias en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura”, en *Revista Lenguaje y Textos*, nº 32, pp. 81-90.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? En *Reflexiones pedagógicas* nº 31, pp. 30-38. www.mt.educarchile.cl/MT/lnavarro/archives/SACGE-navarro-DOCENCIA.pdf
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.

- Navío, A. (2004). “Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional”, en *Revista de Educación*, nº 337 (2005), pp. 213-234.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

O

- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- Ortiz, E. (2003). “Competencias y valores profesionales”, en *Revista Pedagogía Universitaria*, Vol. 6, nº 2. En: <http://www.revistas.mes.edu.cu>
- Oyarzo, L.; Quiroga, R. (2011). “La formación inicial y continua de profesores de lenguaje y comunicación en Chile: avances y desafíos”, en *Revistas Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Año XVII, nº 56, pp. 75-82.

P

- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Murcia: Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pavié, A. (2011). “Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*. Vol. 7, año 4, pp. 114-147.
- Pavié, A. (2010). “Competencias docentes y profesionales: aproximaciones al perfil del profesor de Lengua Castellana y Literatura”, en *Revista Diálogos Educativos*, nº 21, pp. 87-114.
- Pavié, A. (2009). “Formación docente y enfoque por competencias”, en *Desarrollo e Integración de la Educación Superior*. Castro, E. y Rodríguez Rojo, M. (Eds). ISBN 978-956-332-121-0. Edición electrónica. Osorno: Ediciones Red Urel/Urelva, pp. 20-41.
- Pavié, A. (2007). “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, en *Revista Íber*, nº 52, pp. 7-17.

- Peluffo, M.; Knust; R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana”. En http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Edit. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, P.; Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. y otros. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: Octaedro-MEC.
- Pérez Gómez, A., Angulo, J.F., Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”. En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3.
- Peters, T. (2004). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Barcelona: Deusto.
- Pinto, R. (2001). “Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en el marco de la reforma educacional chilena”, en *Análisis y desafíos de la reforma Educacional chilena*. Santiago: Ministerio de Educación/FIDE.
- Pinto, R. (1997) “Una mirada crítica a los fundamentos históricos y situacionales de la educación chilena, en los años 90”, en *Docencia*, Revista del Colegio de Profesores de Chile, n° 3, pp. 5-34.
- Popkewitz, T.S. (2006) “Historia del currículum: una anotación breve en la historia”. Editorial, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 11, n° 3. (Versión electrónica: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev113.html>).
- Popkewitz, T.S. (Comp). (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Popkewitz, T.S. (1991). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València.
- Prieto, J. (1997) “Prólogo”, en Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000. pp. 7-24.

Q

- Quijano, S. (1993). *La psicología social en las organizaciones: fundamentos*. Barcelona: PPU.

R

- Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Santiago: CIEPLAN.
- Rey, B. (1999). *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*. Santiago: Dolmen.
- Riverola, J. (2000). *La gestión del conocimiento*. Londres: Mc Graw Hill.
- Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. 7ª Ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, D.; Opazo, M. (2007). *Comunicaciones de la organización*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez, D. (2001). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ruay, R. (2010). “El rol del docente en el contexto actual”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, N° 6- Vol. 2, pp. 115-123.
- Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México: Trillas.
- Rychen, D.; Salganik, H. (2007). *Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

- Rychen, D.; Salganik, H. (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

S

- San Martín, V. (2010). “Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, nº 5, pp. 14-28.
- Sánchez, J. (2007). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, A.; Martínez, C. y Marrero., C. (2004). *Necesidad del estudio de las competencias laborales: Una mirada a sus orígenes*. http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf
- Sánchez-Cánovas, J. (1986). *El nuevo paradigma de la inteligencia humana*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Sandín, M^a. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santibáñez Velilla, J.; Sáenz de Jubera, M. (2005). “Aportaciones para mejorar la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria desde la perspectiva de los alumnos del CAP”. En *REICE*, vol. 3, nº1, pp.726-742.
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de Gestión por Competencias*. Santiago: RIL Editores.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Schein, E. (1980). *Organizational Psychology*. London: Prentice Hall International.
- Schleicher, A. (2006). “Fundamentos y cuestiones políticas en torno al desarrollo de PISA” en *Revista de Educación*, Número extraordinario. 2006. MEC http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Schultz, T. (1992). *Restablecimiento del equilibrio económico: los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*. Barcelona: Gedisa.
- Schwartz, B. (1995) “Modernizar sin excluir”, en Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>

- Short, E. (1984) “Competence reexamined”, en Navío, A. (2001) *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Shulman, L. (1998), en Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shulman, L. (1987). “Knowledge and teaching: foundations of the new reforms”, en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Solar, M. (2009). “Diseños curriculares: Orientaciones y Trayectoria en las Reformas Educativas”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.
- Solar, M.; Sánchez, J. (2008). “Desempeño docente desde la perspectiva del enfoque profesional”, en CINDA (2008). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Spencer, L.; Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley and Sons.
- Spencer, L. (1979). “Identifying, measuring and training soft skills competencies which predict performance in professional, managerial and human service jobs”. En Moral, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Spiegel, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: MCEP.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

T

- Tardiff, J. (2008). “Desarrollo de un programa de competencias: de la intención a la puesta en marcha”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, Vol. 1, nº 1, pp. 62-77.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

- Tejada, J.; Navío, A. (2005). “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 37 (2). www.rieoei.org/boletin37_2.htm
- Tejada, J. (1997). “La evaluación”, en Navío, A. (2001) *Las competencias del formador de formación continua*, Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la Educación Superior: el enfoque complejo*. Guadalajara: IGLU.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.
- Torres, J. (1996). La formación del profesor-tutor como orientador: análisis de las necesidades del profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula. Jaén: Universidad de Jaén.
- Trascend Technology Ltd. (1995). “Desarrollo e implementación de estándares de competencia: seminario introductorio en el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral”. En Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
- Trujillo, F. (2004). “Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua” (on line) <http://www.ugr.es/ftsaez/presentacion.ppt>.

V

- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. 2ª parte. PREAL.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, F. (2004). *Competencia clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. <http://cinterfor.org.uy>
- Vásquez, A. (2010). “Competencias cognitivas en la Educación Superior”, en *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, nº 6 (2), pp. 34-64.
- Velando, M. (1997). “La función de Recursos Humanos en la empresa”. En, *Confederación provincial de empresarios de Pontevedra. La pequeña y mediana empresa*. Vigo: Promoción y Gestión.

- Velde, C.; Svensson, L. (1996). "The conception of competence in relation o learning processes and change work". En Bowden, J. (1997). "Competency Based Education: Neither a Panacea nor a Pariah", *Proceedings of Technological Education and National Development 97 Conference*, Abu Dhabi. <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- Vez, J.M.; Guillén, C. y González, M. (Eds.) (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: Universidade, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Vez, J.M. (2001). *Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Villa, A.; Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villar Angulo, L. (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Vial, J. (1982). "Los objetivos de la formación de los maestros", en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

W

- Watzlawick, P.; Beaven Bavelas, J. y Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder, D.L.
- Whetten, D.; Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. 6ª Ed. México: Pearson Educación.
- Widdowson, H. (1992). "Innovation in Teacher Development" en Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Pearson Educación, S.A
- Wilson, S.; Shulman, L.; Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching", en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

- Witkin, H. (1991). *Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.

Z

- Zabala, A. (2009). “Programar y evaluar competencia”, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 180.
- Zabala, A.; Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
- Zabalza, M. (2000). “Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)”, en Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- Zarifian, P. (1999). *El modelo de competencia y los sistemas productivos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Zeichner, K. (1991). “Alternative paradigms of Teacher Education”. *Journal of Teacher Education*, en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Zeichner, K. (1983). “Alternative paradigms of Teacher Education”, en González S., M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Zúñiga, M.; Poblete, A. y Vega, A. (2009). “El desarrollo de competencias en un contexto de aseguramiento de la calidad”, en AA. VV. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA.

- **Otras páginas Web consultadas**

- Las competencias clave. Eurydice. Dirección general de Educación y Cultura. Comisión Europea. <http://www.eurydice.org>
- <http://www.careerkey.org>, Lawrence K. Jones (2000): The career Key.
- *Transferible Skills for Undergraduate Students*, 1998-2003. en www.caret.cam.ac.uk/transkills/
- www.cinterfor.org.uy
- www.deseco.admin.ch
- www.dii.etsii.upm.es/ntie/pdf/jimenez
- www.fundacionchile.cl
- www.gestionescolar.cl
- www.mineduc.cl
- www.ugcarmen.edu.co/documentos/cinda/gonzalez
- www.ugr.es/ftsaez/presentacion.ppt
- http://intranet.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/022004/Art04204.pdf.
- <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006_03.htm
- OIT (1996) *Glosario*. En www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf
- www.simce.cl
- http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- http://es.wikipedia.org/wiki/Capital_humano
- <http://www.ub.edu/grintie>
- www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/ -
- <http://www.sermejores.com/competencias/Gestion04.htm>

Nombre: Pamela

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Castro/Chiloé

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: En el primero yo siento que fuimos formados en dos líneas claras de trabajo. En el primero, literatura Hispanoamericana básicamente, más que Literatura Universal, y en el área de la Lingüística, que después derivó en la Teoría del Discurso.

Cuando uno sale de pregrado, todo lo anterior como que no tiene mucho sentido, porque no hay aplicación, no lo entiendes bien. Pero una vez que empiezas a hacer clases y sigues estudiando (por el mismo hecho de que necesitas entender lo que vas a enseñar) creo que uno logra entenderlo bastante mejor, manejarlo mejor.

Luego, en la necesidad de seguir estudiando uno comienza a hacer cursos, a perfeccionarse. Yo he tomado tres cursos de PPF (Programas de Perfeccionamiento Fundamental), dos de Apropiación Curricular en lo que tiene que ver con lo que indica el Ministerio. En esa línea, los PPF fueron de Segundo, Tercero y Cuarto Medio. Las de Apropiación Curricular fueron de literatura y expresión escrita. Todos los otros cursos que he hecho (que son bastantes) en realidad tienen que ver con otras cosas.

Por una parte me he perfeccionado en el trabajo del debate de la técnica y por otro lado en técnicas teatrales, que es lo que más me gusta. Pero todos esos conocimientos que uno logra adquirir ya sea a nivel de materia, de didáctica o de metodología no son suficientes. Uno siempre está esperando saber más, conocer más para enseñar mejor. En esa dinámica decidí tomar el Magíster, que era una decisión aplazada ya por varios años por motivos personales y siento que hoy día sí encuentro lo que buscaba en los cursos de Apropiación y en los cursos de PPF. O sea, conocimiento. Yo no esperaba que me enseñaran a ser mejor profesora en términos de estrategias, sino en términos de vacíos de conocimiento. Y esos vacíos de conocimiento recién hoy día puedo decir que los estoy llenando. Como, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con la Reforma Educacional en relación a la Teoría de la Comunicación, que no nos enseñaron y que no manejamos.

2. Didáctica:

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abordas, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: El Ministerio exige en los programas que uno haga la distinción. O sea, vienen muy marcados los cuatro ejes que organizan los contenidos desde primero a cuarto medio, es decir, Expresión Escrita, Expresión Oral, Comunicación y Literatura. Entonces sí hay una separación en términos de programa, pero en términos de aula yo no hago la separación. Como todo en un conjunto, porque una de las manifestaciones del lenguaje es la literatura, entonces no puedes verlo como algo separado y, de hecho, esa literatura para mí tiene una importancia primordial. Yo diría que un 50% de lo que hago en mis clases tiene que ver con literatura, porque además es tal vez la forma más concreta de estudiar lenguaje. Así como se puede homologar a la literatura la música de los jóvenes, la letra de las canciones que en muchas ocasiones las he ocupado para sustituir una lectura. Aunque ellos creen que no es lectura, pero sí lo es. Por ejemplo, en séptimo y octavo en que hay que ver poesía y a los niños les complica ver poesía. ¿Entonces qué hago? Tomo el álbum completo de un autor, de Silvio Rodríguez o de Víctor Jara y lo que hacemos es estudiar las canciones como si estudiásemos poemas, pero ellos piensan que estamos estudiando canciones. Pero yo no hablo del registro musical, lo que hablo es de las letras.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: No sé en realidad, no tengo la respuesta absoluta, lo estoy organizando. A ver, por una parte, creo que en la docencia ninguna competencia es igual que en otra disciplina. Partiendo de esa base.

Ahora, yo puedo homologar quizás competencias y adaptarlas al trabajo pedagógico, pero nunca es igual, nunca el resultado es el mismo porque trabajas con saberes abstractos y no con pescados, no con una cantidad de productos. Las personas que reciben esos saberes son individuos con cargas identitarias particulares en las que tampoco los puedo medir como si fueran una misma cosa, no sé si me explico. Entonces creo que sí, puede haber competencias de otra disciplina que podamos como profesores adoptar, que nos puedan servir, que nos sean eficientes para el trabajo en el aula, pero que nunca van a estar dadas en el mismo contexto. Porque yo, al menos en mi concepción personal, la escuela no puede ser una empresa. No puede ser bajo ningún punto de vista. Puede ser que la administración sea empresarial, que la gestión sea

empresarial, puede ser que la estructura sea de una empresa pero nunca la relación profesor-alumno.

Por ejemplo, yo siento a veces en el caso de la relación con los apoderados, ellos sienten que nos pueden exigir igual que a un médico. O sea, yo pago para que un médico me cure y si no me cura, tengo derecho a reclamo. Yo puedo pensar entonces, desde una línea empresarial que si el profesor no logra enseñar lo que “debe” y el niño no aprende el apoderado tiene derecho a exigir que... pero ahí también cuando uno piensa en esa metáfora el alumno no necesariamente quiere curarse, no necesariamente quiere aprender.

Debo decir también que yo me niego a interpretar la educación de esa manera, es decir, la educación no puede ser un número final en que diga si un niño es o no es competente, porque puede ser que lo que yo le enseñe hoy puede llegar a tener significado cuando él tenga 35 años.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Bueno, primero que nada, pensar en competencias no sé, porque incluso creo que el término me queda un poco grande. Pero sí hay algunas características que deben ser requisitos.

Pienso que para que un profesor logre los aprendizajes esperados y sea considerado un buen profesor dentro de ese grupo de alumnos, primero debe establecer un tipo de relación que sea afectiva. Es decir, que si yo hago lo que hago con cariño, el alumno lo recibe con el mismo cariño. Por lo tanto, hay un compromiso detrás que es distinto.

En segundo lugar, que el profesor tiene el deber de conocer su materia lo mejor posible de la misma manera y con la misma honradez que el profesor debe reconocer sus falencias de conocimientos y tratar de rellenar esos vacíos. Por ejemplo, yo no me puedo quedar sabiendo que no sé teoría de la comunicación, debo aprenderla y si no la manejo debo aprenderla. Y si todos los días el profesor encuentra una materia que no sabe, debe aprenderla. Yo no parto de la base que el profesor es *magister dixit*. No tiene por qué saberlo todo ni ser autoridad en todo. También debo tener la capacidad de reconocer que me he equivocado y que mi alumno me puede corregir.

Y tercero, siento que ese conocimiento se construye en ese mismo compromiso de afecto y de aceptar la ignorancia. Yo construyo con mis alumnos un saber distinto cada año.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abordas en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Pasan varias cosas con eso, porque creo que es paradójico. O sea, por una parte siento que es bueno una vez que ya he aprendido ciertas cosas, abordarlo en la sala de clases como teoría, pero también es positivo llevarlo a la práctica. Yo trato dentro de mi práctica docente de que cada contenido que tiene que ver con la teoría de la comunicación evaluarlo de la misma manera que el texto se produce. O sea, si yo tengo que enseñar la diferencia entre conversación y discusión (que es materia de Primero Medio) yo lo evaluó con conversación o con discusión. Si yo tengo que enseñar los formatos de discusión con público o con audiencia yo no hago una prueba de eso, yo trato de que elijan uno de los tipos, el que más les gusta, ése hacemos. Entonces, por una parte, mi forma de abordarlo ha sido que ellos entiendan que el aprender teoría de la comunicación no significa que yo solamente tenga el contenido en la cabeza, sino que eso necesariamente tiene que aplicarse en la vida real. Entonces, no sé si trabajo para que ellos sean buenos comunicadores (la diferencia semántica tal vez es sutil) pero sí me interesa que ellos sean capaces de comunicar lo que quieren comunicar, de que no me salgan con eso de ¡ah! Es que eso era lo que yo quería decir. Entonces trabajo para que los chiquillos tengan una base de oratoria mínima que les permitan hacer lo que quieran hacer, decir lo que quieren decir.

Ahora, mi problema se produjo (porque hasta ahí íbamos bien) cuando lo llevamos al campo de la literatura, porque nosotros hemos aprendido en esta formación que tenemos que la literatura es una manifestación, pero nunca la vimos desde la teoría de la comunicación. Es decir, nunca la vimos como un mensaje comunicativo. Entonces recién cuando salimos de la universidad en pregrado empezó a haber más bulla con esto de la teoría de Eco, del narratorio, o sea, que había un enlace comunicativo dentro, entonces la forma en que yo trato de abordarlo es un forma bastante simple y cotidiana. Yo siempre les digo a los niños que hay objetos artísticos y que esos objetos artísticos son una excusa para que alguien diga algo. Que se escribe un libro o se presenta una obra de teatro para instalar una idea. Por lo tanto, lo que trato que lo alumnos hagan es que logren interpretar eso o que ellos logren armar el rompecabezas de cuál es el mensaje de la obra. Para que finalmente entiendan que la literatura sí es un sistema comunicativo en el que ellos están presentes aunque no lo quieran. Pero me cuesta, porque yo misma tuve que darle una nueva semántica para poder enseñarlo.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: La batería es harta. Desde lo más simple desde la nada, porque la nada también es un recurso. Hay días en que no tengo acceso a ningún instrumento, artefacto o cosa rara o tecnológica y simplemente hago una rueda y hablamos. Ya que creo que las anécdotas y las experiencias de los niños son el primer recurso, o sea, yo puedo hacer clases sin nada, sin sala. El primer recurso son ellos, son como la base de datos y, por supuesto, mi experiencia también.

En segundo lugar, el papel en blanco porque para que reproduzcan y para que yo produzca.

En tercer lugar su libro del Ministerio, no siempre está, pero las veces que está sirve. Después de eso tenemos los libros que son literarios, los poemarios, las obras dramáticas, las novelas, etc. Todo el material que puedan conseguir ya sea comprado, prestado, de las bibliotecas, qué se yo.

Por otra parte, dentro de los materiales tecnológicos me acomoda muchísimo usar el *datashow* y siento que para los alumnos que viven en una era digital la imagen y la proyección de los significantes que quieren ver siempre son un apoyo atractivo. Entonces eso de poder jugar con los colores, con los tipos de letra, con las fotos, con el collage, la proyección es potente ya que siempre me sirve. Me siento muy cómoda trabajando con eso.

Por otro lado también uso bastante el retroproyector del colegio que me sirve en las áreas en que no me sirve el *datashow*. O sea, yo en el retroproyector puedo ocultar ciertas partes y trabajar una zona de la transparencia que estoy presentando, puedo apagarlo con sencillez y puedo seguir hablando de otra cosa. Puedo rayar en el pizarrón cosas más puntuales, por ejemplo, si hay una palabra que yo quiero destacar rayo el pizarrón y automáticamente estoy destacando la palabra en la transparencia, algo que no puedo hacer en el data, entonces me sirve bastante.

Por otra lado también uso hartito los planisferios del colegio, me gusta darle a los chicos contextos históricos basados en imágenes geográficas. Que todo lo que sucede ya sea en los libros o en cualquier tema que estemos viendo que haya un mapa y que lo vean seguido para que referente inmediato sea una imagen mental y no la palabra que se va a desvanecer en un par de días.

Y, por último, los espacios físicos, como la biblioteca, como los pasillos, como el patio. El lugar donde yo trabajo es un lugar privilegiado en ese sentido ya que en el campo, donde hay un río debajo, entonces yo he hecho teatro al aire libre porque es un teatro griego más. Todos los espacios que yo pueda ocupar o que tengan una especial significación yo los uso, incluso los espacios externos al colegio, es decir, la plaza pública, los baños públicos donde haya un espacio hay un instrumento de trabajo.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: Buena pregunta esa. Es que es un poco difícil cuando uno juzga desde su experiencia. Desde lo que uno cree que le hizo falta y de lo que normalmente uno cree que otros sí tienen. Ya que yo noto esto cuando vamos a los cursos de Apropiación Curricular hay siempre tres generaciones: la generación saliente, la generación que lleva unos cuantos años trabajando y la generación que lleva muchos años de docencia.

Normalmente entre esos que están sobre los cinco años de trabajo tienen mucha formación literaria, mucho de la tradición del conocimiento racional y lógico, de harta disciplina. En cambio los del centro todavía son bien poetas, no hay nada concreto, tienen mucho de mensaje abstracto y muy poco de aplicación de las cosas que dicen. Y los salientes, que normalmente saben mucho de teoría y muy poco de literatura o muy poco de la literatura que nosotros aprendimos de una forma más global.

Entonces, desde esa mirada, lo que yo veo que es falente en las tres generaciones es conocimiento de teatro, que es prácticamente inexistente y los pocos que hay son más bien teórico y prácticamente cero a nivel de escenario y de trabajo práctico.

Por otro lado, siento que hay un tremendo desconocimiento de esto que estoy estudiando ahora que es la literatura etnográfica, por ejemplo, la literatura mapuche. Y por otro lado, la teoría de la comunicación que ya la mencionaba antes.

Y creo, por último, algunos ramos que tuvieran que ver con Didáctica, pero con una didáctica de la Reforma, no una didáctica anquilosada que ya no le sirve a nadie, sino más bien pertinente.

Nombre: Carlos

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Osorno/ Osorno

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: La verdad es que los principios por los cuales recibí escuela básicamente fue muy constructivista, en la Universidad de Los Lagos por lo menos ese ha sido el fuerte. Sin embargo hay algunos elementos que obviamente han ido variando bastante en cuanto a la Didáctica que nosotros recibimos, que fue bastante tradicional.

Pero, hoy en día uno de los temas que considero importantes dentro del Lenguaje y la Comunicación es el manejo de las macroestructuras. Son un tema que tiene que ver con un aspecto socio-histórico y sociolingüístico que me parece mucho más pertinente incluso como para acercarse a varias áreas del lenguaje, a los jóvenes precisamente incluso en un tema tan delicado como es la lectura, teniendo como referente los aspectos que son considerados valiosos para potenciar algunas actividades lingüísticas en este caso del alumno.

En este tema mencionado creo que el enfoque constructivista queda un poco corto, limitado. Por lo tanto se requiere de ciertos nexos afectivos incluso. Partir de cosas simples, como decía Van Dijk, en que cualquier cosa es texto. Ver que el texto como tal no es sólo un texto literario y que funcionalmente (que es un tema importante) forma parte de un cotidiano de los jóvenes. En esa área me gusta trabajar. Partir desde la inmediatez para luego ir profundizando, sobre todo en el área de la lírica, que es más complicado acercarlo a los jóvenes.

2. Didáctica

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abordas, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: Por lo menos yo he tenido más impacto y es algo que se me ha evidenciado más en los Humanistas pero, por sobre todo, en los cursos comunes en donde uno sabe si está

enganchando o no, una fusión. O sea, la literatura no es un campo árido para uno pero para los jóvenes obviamente es una vía compleja porque son construcciones de lenguaje muy superiores a las que ellos manejan. Ese es un tema que creo que mucho profesorado todavía no entiende. Incluso para los humanistas ya uno tiene que apoyarlos mucho y guiarlos para acercarse este medio emocional con un fuerte grado de subjetividad para comprender el lenguaje, que es definitivamente la manifestación más alta del lenguaje. Es un tema complejo, son códigos superiores que necesitan algún nexo entre el Lenguaje y la Literatura.

Debo decir que a mí la Didáctica no me resultó en forma aislada. La literatura por sí sola debe ser comprendida como un escenario de vida, por lo menos en los cursos comunes ha sido una necesidad hacer esa conexión. Muchas veces cuando se ve solamente desde el punto de vista literario, aunque a veces sí se puede trabajar algunas áreas, se produce un olvido muy rápido. Para la prueba, unos meses más y luego se olvida salvo los conceptos generales y una que otra idea.

También yo creo que hay algunas falencias en los temas de Didáctica en mi propia formación. Por lo menos la memoria que tengo es que lo hablaba hace un momento es algo que he ido formando en forma individual y, obviamente, con algunos diálogos y conversaciones con algunos colegas incluso con algunos profesores de la Universidad con quienes no tuve los ramos fundamentales, que a mí me parecían que eran estos. Es decir, la Didáctica y la Metodología. Lamentablemente acá la docencia entregada a pesar de ser muy refinada en cuanto a contenido no me pareció realmente muy acabada, muy completa. En esa área hubo mucho para enterarse después de egresar, esa es la verdad. En cambio en otros ramos que no se topaban con la Didáctica y la Metodología, no hubo ningún problema. Hay gente muy preparada en Osorno. Pero, como decía, en las áreas anteriores hay un vacío y eso lo hemos tenido siempre bien claro.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: Me da la impresión de que la formación universitaria, en nuestro país por lo menos, adolece de varias cosas. Uno de los elementos importantes es que, por ejemplo, el liderazgo (como competencia) que es bastante escaso.

A ver, una de las cosas en las que por lo menos yo tuve suerte fue que desde un principio, entrando a la universidad, constituíamos un grupo cultural dentro de la carrera y eso ameritaba movimiento, acción, liderar proyectos culturales, publicaciones. etc. O sea, a la hora de egresar uno ya venía con ese tema, pero en la universidad dentro de algún tipo de asignatura no existía realmente este trabajo salvo en un subtema dentro de

algún ramo de psicología, pero en realidad no era algo que se entrenaba. En ese sentido, creo que hay una carencia en ese tipo de formación. Además uno ve muchos colegas que son muy pasivos en el concepto del ejercicio laboral y creo que sí se necesita un activismo fuerte. Por eso muchas veces los alumnos ven en Lenguaje a una asignatura totalmente anestésica. En cambio, cuando el profesor es dinámico, cuando trabaja en equipo, cuando se ve una gestión (incluso la gestión cultural) yo creo que es una necesidad.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Si el profesor tiene competencias que son exclusivamente docentes, yo diría que sí. De lo contrario, sería un ejercicio profesional poco exigido. Yo diría que el profesor tiene que ser un potenciador de la competencia comunicativa de los jóvenes y de la construcción lingüística de su mundo. Yo diría, inclusive, de la inserción exitosa de los jóvenes en la sociedad. En el fondo, el profesor es un garante cuyas competencias no creo que sean compartidas por muchas otras profesiones. Incluso, por ninguna.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Primero, creo que hay un esfuerzo por capturar la esencia de los tiempos modernos, por la actualidad. Aunque creo que la selección de textos de parte del Ministerio aún es muy superflua. También en el caso de la selección de textos clásicos creo que tampoco es la mejor, al menos para los alumnos de cursos comunes y que todavía hay algo ahí que no está bien conectado.

Ahora, en el área de la Humanidades acá en el colegio por tradición se ha trabajado el tema de que comunique de la mejor forma. A mí parecer creo que también me resulta algo luterano. Es más, debo confesar que yo el año pasado recién empecé a esgrimir un proyecto lector que el colegio no tiene. Hasta ahora estaba presente pero sin una reflexión detrás. Ahora también se piensa no solamente en la selección de los textos, sino también de ver qué perfil de alumno a nivel de comunicación queremos que egrese. Y creo que sí, en ese sentido la idea es formar a alguien que se comunique exitosamente al egreso de la enseñanza media, pero me da la impresión de que no lo es todo, que las posibilidades del lenguaje, de la comunicación van mucho más allá que una simple conexión con el mundo. Creo que hay un tema también de interpretación de mundo, de interpretación social que depende mucho de la entrega de textos, de una selección adecuada, de una reflexión en base a textos. Ese un tema que está todavía en debe. Ya que es algo que todavía se puede trabajar mucho más.

De hecho, uno de los temas que surge a la hora de hacer Consejos Pedagógicos es por qué en los otros subsectores como que no hay una preocupación por ver cómo habla o como escribe el alumno y generalmente somos los profesores de Lenguaje los que estamos peleando una batalla aislada en el campo de la comunicación. Y, sin embargo, a la hora de ejercer profesiones es un eje gravitante a la hora de cualquier ejercicio.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: A ver, de las cosas que más me gusta realizar son proyectos donde incluso se puede trabajar con otros subsectores, como el área de Ciencias Sociales y Filosofía. Proyectos como en conjunto y producto de una puesta en escena en donde se involucra música, letras, aspectos históricos.

Otro elemento que aparece también y que sucede con la lírica es dejar como la autopsia típica de lo silábico que creo que en Media es una cosa instrumental. Me gusta partir más por el tema de la sensibilidad a partir de talleres donde se hace construcción y producción de textos, tomando ejemplos de la música con grandes compositores, acercar un poco por el lado afectivo la literatura y el texto lírico, para luego indagar en la sensibilidad y de ahí recién pasar a formas. Y también está el teatro que es mucho más dinámico y que sirve más cuando se analiza a los personajes desde un punto de vista histórico o viendo por qué hay ciertos cuestionamientos, ciertos personajes, etc.

Acá contamos con muchas cosas. Trabajamos también con powerpoint, salas de computación, de multimedia, equipos de música, la verdad es que son bastante variados. También trabajamos elementos cinematográficos a través de películas.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: Yo creo que todos los ámbitos son necesarios. Incluso yo he escuchado que hay ciertos elementos de la educación de masas que no son necesarios, yo creo que sí son necesarios por un tema de contingencia.

Con respecto al área en que debiera solventarse, debería ser en el área de la literatura, ya que creo que no está siendo de la mejor forma abordada. Creo que en alguna parte de la enseñanza se extravió el gusto que tuvo el escritor de producir la obra, digamos; que en algún momento se extravió la verdadera diversión porque ahora hay una enseñanza muy

frontal de la literatura que tiene una versión demasiado academicista y que no es lado por el cual se le debe presentar a un joven. Hay quizás muchos elementos de la literatura que ni siquiera son tomados en cuenta como, por ejemplo, los elementos lúdicos.

Nombre: Rodrigo

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Osorno/ Osorno

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: A mí me tocó justo en el tiempo cuando era estudiante de pregrado el tiempo de la Reforma Educacional, cuando se estaba impulsando eso. Entonces me tocó una Didáctica totalmente desconectada con eso que se estaba viviendo, con esa contingencia. Y en cuanto a metodologías, lo fui aprendiendo en el trabajo porque todo lo que pasé que creo que fueron cuatro ramos de Didáctica, creo que fue muy poco lo que me sirvió. Fue una cuestión muy añeja, por ejemplo, yo en las Didácticas jamás escuché hablar de los Objetivos Fundamentales Transversales. También se nos enseñó a planificar con un modelo totalmente distinto a los que se estaban trabajando. Entonces como que en el trayecto fui incorporando y, bueno, también empezó a existir esto de los Perfeccionamientos del Ministerio ahí algo fui captando del lenguaje nuevo que se estaba tratando de imponer.

En cuanto a la formación de Lengua y Literatura, ahí no hay grandes problemas. Me sirvió bastante lo que vi en la universidad. Obviamente siempre el enfoque que se dio ahí no fue pensando en que nosotros íbamos a enseñar eso, o sea, si uno empezara a mirar fríamente, el enfoque como a nosotros se nos preparaba era que quizás uno siga estudiando una rama específica como esa, para que investigue, para que desarrolle trabajos relacionados con eso pero no enseñarlos. Eso lo fui incorporando después con la práctica.

2. Didáctica

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abordas, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: Yo creo que, fundamentalmente, hay que buscar la integración entre las dos cosas. A mí una de las cosas que me ha servido mucho es el cine para unificar esas dos cosas. Y ver al cine como medio de comunicación también. A ver, creo que no son cosas que pueden funcionar disociadas en el sentido que nosotros nos enfrentamos a alumnos que no son lectores, sino son más consumidores de imágenes que lectores propiamente tal. Que tienen referencias distintas, que tiene modos de ver las cosas muy distintas a las que yo tengo incluso considerando que aun soy joven. Entonces, yo creo que el fenómeno completo es el de comunicación y desde ese punto de vista he tratado de enfocar la mayoría de las cosas.

Creo que ya que ha quedado como desterrada esa enseñanza de la literatura que se hacía a través de épocas. Se enseñaba historia de la literatura y no literatura. Entonces hoy en el enfoque es enseñarla a través de temas, por ejemplo, el tema del amor a través del cine como medio de comunicación o el tema del amor a través de un ensayo o a través de otra área. Entonces, eso ha facilitado bastante las cosas y ha ayudado a integrar todo eso.

Hay que agregar que cuando yo empecé a estudiar me gustaba la literatura esencialmente, pero después me he ido abriendo como a más cosas. Me interesa mucho el tema de la comunicación incluso pensando hacer algún estudio de postgrado, por ejemplo, he indagado el postgrado que la Universidad X en Comunicaciones, ya que integra mucho las cosas tanto el sentido estético y de la comunicación y yo creo que fundamentalmente pertenezco a una generación que no es literaria cien por ciento, como quizás lo eran los profesores de antes. Porque he crecido con la televisión también y con el cine como te había dicho anteriormente, entonces creo que la cosa es mucho más amplia que parcelarla en lo literario solamente.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: Yo creo que esas competencias no son exclusivas de nosotros. Pero, ¿sabes? Yo creo que nosotros contamos con una gran ventaja y es que se nos hace mucho más fácil conectar el mundo exterior con la sala de clases. De repente veo, por ejemplo, a mis colegas de matemáticas que sufren ya que tienen que contextualizar la clase y se supone que la tienes que contextualizar con la experiencia de afuera, ver la cercanía con el mundo de los chicos y a ellos les cuesta mucho. Y creo que el lenguaje es un área que se presta mucho para entrar en un mundo en donde conectas no solamente lo exterior sino que también un montón de esferas.

Y en el sentido de que el profesor sea un facilitador de aprendizaje, creo que nuestro trabajo también se simplifica, porque nuestro trabajo es de hacer muchas cosas y en ese sentido como que la clases presencial no corre tanto, pero facilitando medios en concordancia con las propuestas que uno haga. Por ejemplo, un caso: con un curso estamos haciendo un diario virtual literario, entonces en virtud de eso los libros que estamos leyendo los transformamos en noticias y ha dado buenos resultados. Entonces mi labor es facilitar los recursos, las indicaciones y el trabajo cunde bastante. Creo que es mucho más productivo, sin establecer comparaciones odiosas, con lo que se puede hacer en otras áreas.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Yo creo que sí. Creo que no había pensado en todo eso de la profesionalización y del discurso de las competencias de los profesores de L y L.

Pero creo que hay ciertas cosas que nos miran a nosotros, cosas muy cotidianas. Por ejemplo, cuando hay un acto en el colegio en quien para que lea o haga el libreto es en el profesor de Castellano, siendo que todos somos profesionales y profesores por lo que todos deberíamos leer bien, todos deberían saber redactar, pero se piensa inmediatamente en nosotros. Hay algo, no sé qué será específicamente, pero tal vez se le da una gran relevancia en el hecho de manejar bien el lenguaje.

Yo creo que las otras competencias como la capacidad de liderazgo, de trabajar en equipo, de gestionar tal vez no tan privativo de nosotros y hay algo, una connotación especial con respecto a nosotros, fundamentalmente a eso que te decía. No sé, puede ser algo puntual, pero sí marca un referente dentro de nuestros colegas. Tal vez, cuando uno empieza a pensar y vez que hay personas en cargos importantes, por ejemplo, en la universidad o en el mismo colegio donde yo trabajo el director académico es profesor de Castellano, el Director del Segundo Ciclo era un profesor de Castellano. Entonces han ido posicionándose con respecto a eso, no sé qué será específicamente, pero hay algo.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Creo yo que ha habido un cambio notable que ha traído progreso en los chicos y también un cierto estancamiento en algunas cosas. Y es tal vez más fácil entenderlo en contraposición entre lo que había antes y lo que hay ahora.

Podríamos decir que los chicos ahora son menos cultos en cuanto a datos, en cuanto a referencias, son más precarios en ese sentido. Pero frente a la comunicación, vista en un sentido más global e íntegro, se manejan mejor creo yo. Son capaces de responder mejor frente a muchas situaciones, frente a exposiciones o cuando tienen que preparar y diseñar textos. De repente, poder integrar otras cosas al lenguaje y creo que eso está bien, pero que habría que complementarlo con algunas cosas. Por ejemplo, creo que lo que decía en relación a la referencias está muy precario en este momento, pero el fenómeno de la comunicación creo que tiene también que ver con el hecho de que se haya dejado de parcelar tanto las cosas. Antes veíamos un semestre literatura y otro, gramática. Creo que ha sido mejor ver la cosa más integradamente y creo que ha dado mejores resultados. Aunque a veces esos resultados no lo demuestran mucho los indicadores, pero creo que no está mal perfilado el asunto.

Como te decía, creo que pertenezco a una “galaxia” distinta a lo que era antiguamente y cuando planifico una unidad la hago en esos términos. O sea, ver distintas cosas que yo podría tratar uniéndolo con un tema.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: Bueno, en el colegio donde yo estoy se trabaja con guías esencialmente, pero la guía es eso, es decir solamente marca una dirección y frente a lo cual uno puede explotar muchos recursos. Por ejemplo, el año pasado viendo un ranking que hicieron en el colegio era el tercer profesor que había pedido más veces salas de computación, sala multimedia donde se hacen exposiciones, carro audiovisual donde está el DVD y el televisor. Lo que algunos colegas les provocó risas ya que decían que no hacía nunca clases, puesto que lo pasábamos viendo películas o jugando en la sala de computación.

Otra forma de trabajo que tengo es con proyectos y ese proyecto involucra a veces estar seis horas en la sala de computación y llegar a un producto final en la unidad. También el año pasado hice antologías poéticas virtuales. O también dando otras posibilidades, por ejemplo, si hay una dramatización yo doy la posibilidad que se haga en la sala de clases pero también los chicos pueden hacer esa dramatización con video y lo editan en el computador y no hay problema. Entonces, si yo te dijera que mis recursos son solamente los basados en lo multimedial, no. Porque también tengo que pensar que no todos mis alumnos tienen esas cosas multimediales, entonces creo que es un trabajo en donde creo que la clave está en diversificarlo de acuerdo a los medios que tiene cada uno, entonces si una misma situación es factible representarla en la sala de clases y otro tienen la posibilidad de otra manera, las dos tienen cabida. Hacemos hartas cosas, trabajamos en la sala de computación pero también lo trato de equilibrar con trabajos en la sala de clases porque creo que es necesario, creo que es necesario que los chicos escuchen a veces una exposición del tema. A veces cuesta porque parece que los chicos no estuvieran muy acostumbrados a escuchar veinte o treinta minutos, porque es una habilidad del lenguaje y tienen que aprender a desarrollarlo. En las exposiciones que yo les planteo a ellos descartamos el papelógrafo porque si tenemos en el colegio dos salas

multimedia para exponer con datashow no corresponde mucho. Y cuando se ha tenido que hacer lo he enfatizado en el sentido de que esos papelógrafos que tienen presentar no son papeles que son “torpedos” para ellos sino que son papeles que le tienen que servir al auditorio. En ese sentido los viejos recursos también hay que tratar de adecuarlos y optimizarlos.

Otro recurso que ocupó bastante es que si hay que hacer dramatizaciones o montar pequeñas obras de teatro, pido un salón y no lo hago en una sala de clases porque creo que no corresponde.

Otra cosa que es importante también es sacar a los chicos, ir al diario a ver como trabajan si estamos viendo alguna unidad de periodismo. Por ejemplo, el año pasado justo me tocó la unidad de Dramática y había en ese momento un encuentro de teatro juvenil acá en Osorno y los saqué y no hubo problemas. Y creo que me ha ido bastante bien precisamente por eso, por ser como variado en lo que hacemos. Generalmente se repiten poco las cosas.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: Bueno, yo creo que hay que fortalecer sobre todo la competencia lingüística. Como te decía anteriormente, siempre que se ve a un profesor de castellano (incluso los colegas) nosotros somos los que no podemos fallar en ortografía, tenemos que saber leer bien. Eso en primer lugar.

A mí la preocupación, ahora que he tenido contacto con gente que ha salido de la universidad, me parece que las cosas no son muy distintas de lo que se veía. Yo no sé cómo se podrá lograr, pero cambia mucho el estar estudiando y que te hablen de Didáctica o que te pasen un montón de cosas a la experiencia misma del aula. Yo no sé. Quizás tener más experiencia, creo yo, de práctica. Yo siempre he pensado que la universidad teniendo tantas carreras de pedagogía, debería tener un Liceo o apadrinar un Liceo, ya que tiene que mandar a hacer prácticas a lugares lejanos donde los supervisores no alcanzan a ir a verlos, entonces las personas que lo toman como guías no tienen muy claro los roles que deben desempeñar los chicos y en la primera práctica lo tiran a hacer clases.

Pero bueno, haciendo un poco la síntesis, yo te diría que yo carecí de una formación con usos tecnológicos, por ejemplo, tuve que aprender computación cuando egresé y porque tuve que meterme en el tema solo y no porque nadie me haya enseñado. Creo también que los profesores que hacen en la universidad los ramos de especialidad tienen que también tomar en cuenta que están formando profesores (por lo menos en la carrera acá) en educación Media y que no están formando necesariamente tipos que luego van a

escribir en revistas. Lo que está bien, pero no puede ser solamente eso, sino que hay que complementarlo con otro enfoque también, como de ser más didácticos ellos mismos a veces. Por ejemplo, hubo un profesor que te pasó puras guías más encima no eran guías sino puras fotocopias y te hablan de textos toda la carrera, no es muy didáctico que digamos. Entonces, yo creo que en ese planteamiento creo que uno implícitamente va imitando la manera de trabajar de ese profesor. Creo también que los profesores en la universidad, por lo menos en el tiempo que me tocó a mí, integraban muy poco las cosas. Eran muy literatos los tipos que te pasaban literatura, creo que nunca vi una película en la carrera o creo que se me recomendó una película para algo, pero que haya visto una con un profesor guiada, no, jamás.

Puede que esté hablando desde afuera, ya que quizás la cosa ha ido cambiando el último tiempo pero me parece que no tanto.

Nombre: Yasna

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Paillaco/ Valdivia

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: Me parece que en la Formación Inicial lo más importante es tener los fundamentos teóricos de los contenidos que uno tiene que trabajar posteriormente, esa fundamentación teórica yo diría que es la base. No abocarse solamente a la parte didáctica sino a la parte de los contenidos, tener un buen manejo de contenidos, una información completa que evidentemente uno va perfeccionando con la práctica, profundizando pero que debe ser sólida en un principio.

Y de lo que yo recibí en mi formación me parece, primero, importante es el tema de los profesores quienes tenían mucho dominio y con bastante experiencia en los temas en que ellos trabajaban y precisamente por eso el nivel de exigencia, la calidad de las clases y la preparación, el conocimiento de las materias y lo que uno recibió precisamente eso. Un vasto conocimiento que uno tiene que perfeccionar, pero sí un conocimiento sólido.

Por último, tengo la sensación que recibí una formación más en el área pura que en la Didáctica, creo que la Didáctica – por lo menos en la formación que yo recibí – fue algo que tuve que trabajar después. No se dio en el momento, lo que me parece que es el proceso inverso a lo que está ocurriendo ahora. Ya que ahora me da la sensación que ponen más énfasis en la Didáctica que en los fundamentos sólidos.

2. Didáctica

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abor das, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: Bueno, yo creo que hay que hacer una combinación. No podemos enseñar en Lengua Castellana, en donde yo he visto a través de la práctica que no se puede enseñar los contenidos de manera aislada. Hay que contextualizar, hay que integrar los con otros contenidos. Yo creo que incluso uno puede integrar con otras asignaturas para provocar

un acercamiento más práctico con los alumnos. Que no lo vean como algo que es aislado, porque cuando los alumnos lo ven como algo aislado empiezan a preguntar para qué me sirve y no le ven una finalidad o una aplicación práctica. Tratar de motivar el interés por la literatura precisamente a través del acercamiento que ellos puedan tener.

Luego, me siento identificada con la literatura. Creo que en la clase no sirve más una que otra, pero si utilizar a la literatura como fuente de motivación. De las dos áreas tratamos de trabajar de la misma manera las dos, no trabajar una más que otra. Aunque la literatura a veces cuesta más acercar a los alumnos porque lo ven menos práctico.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: Creo que los profesores jóvenes tienen más esas competencias que los que llevan varios años trabajando, tal vez sea por lo que el sistema nos permite o no nos permite y depende mucho de las instituciones donde uno trabaje. A veces los profesores tienen las competencias como de la autonomía o de liderazgo, pero las instituciones donde trabajan no les permiten desarrollarlas.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Yo creo que las competencias deben ser las mismas para todos los profesores, pero sí creo que uno tiene que desarrollar ciertas áreas más que otras por el hecho de ser profesor de Lenguaje, por estar ligado con todo lo que tiene que ver con el tema de la comunicación, hay cosas que evidentemente uno tiene que desarrollar más que otras y que a veces también tiene otras capacidades distintas.

Y si hay una competencia que yo destaco en mi trabajo es la autonomía, ya que yo creo que la autonomía está dentro de las cosas que yo trato de manejar permanentemente en el sentido de estar creando nuevas formas de entregar los contenidos, de no esperar y hacer solamente lo que a uno le indican. Por ejemplo, cuando uno trabaja con el programa que nos entrega el Ministerio no quedarse solamente con los que nos entrega el programa, tal vez si en cuanto a los contenidos, pero trabajar en las actividades de manera distinta, crear su propio sistema y hay que tener autonomía hasta en el sentido de trabajar con cursos distintos. Uno trabaja con el mismo nivel, pero con distintos tipos de alumnos. Entonces allí hay que crear nuevos materiales, nuevas cosas y no siempre en una comunidad educativa están todos los integrantes del Departamento de acuerdo con hacer una cierta cosa, pero uno tiene que hacerla y buscar el método de acercamiento y la autonomía sirve para eso.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Por lo menos en la práctica yo creo que uno parte de la base de que hay que tener un contenido, que hay que entregar un contenido porque es una base teórica que los alumnos deben manejar, pero que es importante que ellos tengan conciencia de que el propósito de eso es comunicar. Ser mejor comunicador, no aprender, supongamos, algo tan simple como son los niveles de habla o los registros de habla o por qué hay que aprender cuál es el nivel culto o el inculto, sino para tener la posibilidad de moverse en distintos ámbitos utilizando un nivel u otro de acuerdo a la situación. O sea, llevar a la práctica los contenidos para que ellos puedan aprender a usarlos adecuadamente y no solamente saber qué es. Por eso, en comunicación oral, ya no trabajamos con definiciones sino que trabajamos con la aplicación de conceptos en la vida cotidiana.

Por lo anterior, creo que a los alumnos les cuesta menos entenderlo cuando se dan cuenta de que es algo necesario, que es algo útil en la vida y que no es algo que aprendan solamente porque es algo que tienen que aprender. Entonces, creo que para los alumnos es importante que logran en un proceso que es de cuatro años, de Primero a Cuarto Medio ellos logran tomar el camino, digamos, y entender que es algo absolutamente útil en la vida práctica y que no es menos o más importante que nada, sino que va a estar en todos los ámbitos de la vida.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: Generalmente uno trabaja con el *datashow* en presentaciones en *powerpoint*, pero también tiene su desventaja. Tiene la ventaja en cuanto a lo que resulta atractivo para los alumnos y el tema de la motivación, pero cuando uno trabaja en un colegio público y no cuenta los recursos necesarios tiene sus desventajas porque de pronto en el colegio tenemos dos *datashow* y dos *notebook* y somos 38 profesores. Entonces eso significa que para yo tener una clase planificada con eso tengo que pedir los insumos con un día de anticipación por lo menos para saber que están allí. Uno de pronto se encuentra con problemas, como cuando no está el *datashow* o el computador está malo o algo pasa, entonces yo creo que cuando uno trabaja bastante tiempo en el sistema público y conoce los recursos con los que cuenta el colegio, debe estar preparado para hacer uso de cualquier insumo y si no lo hay, no hay pero no hace que la clase pueda ser más o menos entretenida. Creo que más que el uso de las nuevas tecnologías, depende del uso del profesor y de la forma en que entregue los contenidos. Un mismo contenido puede resultar muy tedioso o puede resultar muy cercano si uno, por ejemplo, utiliza elementos de la vida cotidiana. O sea, con una pizarra y con un plumón uno puede hacer una muy buena clase si tiene dominio de los contenidos.

Yo creo que lo fundamental, más que los insumos o que la Didáctica es el dominio de los contenidos. Si uno tiene dominio de contenidos las clases resultan bien siempre.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: Considero, primero que nada, que hay que preparar al profesor para enfrentar a un tipo de alumno que es muy diverso, que no se motiva con nada. Además hay que inculcar en este profesor la idea de que debe ir perfeccionándose permanentemente y no quedarse sólo con lo que estudió en pregrado.

Luego, debe tener una buena base de conocimientos. Debería tener además un buen manejo didáctico de aula, digamos. Un buen manejo de recursos tecnológicos también. Interés y cariño por lo que hace, que es más emocional pero que también es importante en la medida que uno coloca el corazón en las cosas estas resultan mejor. Pero quiero recalcar que la base son los conocimientos, porque todo lo demás en el fondo uno lo puede ir adquiriendo con la práctica, yo creo que la práctica le proporciona a uno miles de cosas. Creo que yo en la universidad aprendí muchas cosas que no voy a enseñar nunca a mis alumnos, que no puedo replicar en la sala, pero que sí son conocimientos que yo necesito para poder hacer bien lo que yo hago. Entonces uno recibe muchos nombres de teóricos, de investigadores que a los alumnos no les interesa ni necesitan saber, pero que sin duda es un conocimiento que uno sabe que está allí, que sabe quien lo escribió y lo va a encontrar. Hoy día es muy importante para un profesor eso.

Nombre: Rosario

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Loncoche/ Cautín.

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: Bueno, el período que estudiamos Pedagogía yo lo encontré débil, bastante débil. Muchas falencias. Si bien trabajamos bastante lo que era el área de evaluación, que a mí me costó un poco, lo que fueron otras áreas yo encuentro que fallaron bastante. Yo creo que esas áreas se fortalecieron al momento en que yo entré a trabajar, las fui controlando más y fui, digamos, consiguiendo mayor experiencia. Por ejemplo, lo que es Planificación, metodologías distintas de trabajo y, además, otra cosa que me ayudó fue que el año en que yo empecé a trabajar coincidió todo lo que fue la Reforma Educacional chilena. Entonces, la idea es que a mí me enviaron a trabajar los veranos durante quince días, en los cuatro años siguientes, para hacer los cursos de Perfeccionamiento Fundamental. Entonces, ahí fui como apropiándome del lenguaje de lo que es la Reforma además del trabajo con los colegas. Yo creo que me ayudó y sirvió mucho el contacto en las redes de profesores para aprender nuevas metodologías, para aprender otros sistemas de planificación y todo eso.

Lo otro, que igual es complicado por un cuento de tiempo en que parece que los conocimientos se van anquilosando. Pero, yo creo que es absolutamente necesario continuar estudiando. Porque, por ejemplo, el modelo de planificación ha variado y todos los años te van cambiando y, además, tú debes irlo contextualizando a lo que tú trabajas. Entonces, yo creo que es necesario ir haciendo formación porque uno no se puede quedar con lo que aprendiste en el principio. O sea, si yo me hubiese quedado tal cual como me enseñaron a mí en la universidad yo creo que todavía estaría “cojeando”.

2. Didáctica

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abordas, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: Yo creo que eso se va trabajando todo junto. Además, los programas del Ministerio te dan paso a que tú lo trabajes así. Bueno, a nosotros nos exigen mucho a que nos

apeguemos al programa, ya que acá está de esa manera en donde tú lo puedes ir haciendo todo a la vez. Entonces, vas pasando literatura y te vas apoyando con los textos literarios para pasar tus temas, digamos, de Lenguaje, de Comunicación y de todo eso.

Ahora, a mí me gustan ambas áreas. Las trabajo ambas (Lengua y Literatura) y no soy fanática ni de la una ni de la otra. Porque en el área de Literatura encuentro que me falta un poco de ir actualizándome de nueva literatura, como que me ido quedando en un término medio. No trabajo la literatura antigua, pero tampoco trabajo la literatura que ha salido ahora, digamos moderna. Pero sí me he quedado como en un término medio. Y en el área de Lingüística también, no soy ni tan sabia pero sí he ido enseñando a medida que se van dando las falencias en los alumnos. Es decir, si hace falta esto, voy poniendo de eso. Pero la trabajo, digamos, las dos.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: Yo creo que sí. Porque se supone que los profesores, es como decir “amor al arte”. Definitivamente una persona que no es profesor no puede tener una acercamiento o un fiato con los alumnos. Es decir, hay una cuestión de piel. O sea, tú entras a la sala y si no eres un buen profesional de la educación, los alumnos definitivamente lo sienten y te rechazan frente a eso. Entonces, yo encuentro que el profesor como profesor tiene un sello especial. Lo que me ocurre a mí; yo soy muy estricta con los alumnos, sin embargo logro que bajo esa disciplina los alumnos entiendan, te quieran y aprendan, que es lo más importante. Entonces yo encuentro que el profesor tiene “algo” que lo diferencia del resto. Por ejemplo, un médico puede ser muy buen médico pero si no tiene contacto con la gente te enfriaste. En cambio, el profesor a pesar de que puedan manejar muy bien, pero si no logran el contacto con el alumno, el alumno toda la vida le va a pasar la cuenta.

Por ejemplo, ahora se ha dado el caso de que hace mucha falta profesores de matemáticas. Por eso han tenido que trabajar en ese puesto ingenieros y, definitivamente, los ingenieros no encajan con los alumnos. Además, el alumno nota que falta la pedagogía.

Ahora, si bien para nosotros, dentro de nuestra formación como pedagogos fue débil, hay otra cuestión que va por dentro, es decir, la vocación.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Específicamente en mí, un mayor dominio en el área de la Lingüística. Es decir, yo creo que eso como que nos hemos ido quedando atrás. Y, lo otro, ir actualizándonos en el área de la Literatura. Por ejemplo, conozco muchos casos de profesores que se quedan “pegados” con el tema del Mío Cid y trabajan ese tema todo el año, lo que al final hace que los alumnos terminen odiando el texto.

Otra cosa, es tener la capacidad para traspasar nuestro conocimiento. Yo siempre he tenido la clara concepción de que nuestro ramo, nuestra asignatura es absolutamente fundamental para la vida. Es decir, yo les digo a mis alumnos: “Ud., nunca, jamás me va a poder sacar en cara de que alguna materia que yo le pase no le va a servir en su quehacer cotidiano”.

Creo, por lo tanto, que una parte esencial de esta formación es tener la preocupación permanente por perfeccionarse todo el tiempo. No dejarse estar.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Más que nada es una cuestión técnica, es decir, instrumental en el sentido de que el alumno realmente aprenda a comunicarse. Además, lo que plantea el Ministerio está muy bien aterrizado. Aunque a veces se vean demasiados conceptos, que al final el alumno sepa comunicarse. Porque no saco nada con pasarle mil veces los factores de la comunicación si definitivamente el alumno nunca va a poder entablar una comunicación ni siquiera conmigo o con sus amigos, si va a tener problemas de relaciones entre ellos.

Lo mismo con la Literatura, que yo no la paso sin un contexto. A mí un texto me va a servir siempre y cuando yo pueda aplicar los contenidos del programa en ese texto, es decir, darle un carácter funcional.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: En donde yo tengo una falencia muy grande en lo que es el uso de la computación. Primero, porque tengo cursos muy numerosos de niños que son demasiado pequeños, lo que implica que no se trabaja en forma eficiente en una sala de computación que es bastante pobre. No funciona.

En cuanto a mi trabajo, para mí mi fortaleza es el trabajo con los textos, los libros. Partiendo por lo textos que entrega el Ministerio. Textos de la biblioteca o de cualquier lugar que crea que sea pertinente para mis clases.

Lo otro, es que Internet me proporciona bastante material también para trabajar en el aula o los materiales que intercambiamos con otros colegas en la red de profesores de Castellano.

Aunque, insisto, me cuesta mucho usar la tecnología, intentamos en el colegio usar otros elementos más clásicos como el rotafolio, o las diapositivas o el retroproyector. También el uso de diccionarios el trabajo práctico, escuchar música, el uso del televisor o el DVD.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: A mí me gustaría, por ejemplo, tener una preparación para los alumnos de hoy. Es decir, percibo en ellos una falta de ganas para pensar, como una pereza mental.

Y, como decía al principio, poder tener una mayor y mejor preparación en los ramos relacionados con la Pedagogía, específicamente con la Didáctica porque lo que he aprendido ha sido en la práctica docente y no precisamente en la Universidad.

Nombre: Osvaldo.

Género: Masculino Femenino

Titulación: Licenciado Magíster Doctor

Otros

Tipo de establecimiento: Público Subvencionado Particular

Ciudad/Provincia: Osorno/ Osorno

Años de experiencia docente: menos de 5 5-10 más de 10

Número de alumnos por curso: 20-25 25-30 30 o más

1. Formación docente

P: Cuéntanos un poco tu experiencia, tanto en el ámbito de la Formación Inicial y luego lo que ha sido tu experiencia con la Formación Permanente.

R: Lo primero que yo diría es que, en la universidad, cuando entras a estudiar una especialidad, lo que yo encontré, estamos hablando en la época en que yo ingresé que fue el año '84, tuve una formación orientada fundamentalmente hacia la literatura (la especialidad) que hacia la Pedagogía. Es más, yo recuerdo tener muy gratas experiencias, y que seguramente a los alumnos les pasa lo mismo, las cosas que me incentivaron a seguir en esto fueron las del área de la Literatura. Incluso podría llegar a plantear que en la carrera de Pedagogía en Castellano no tuve nada de pedagogía. Tuvo mucho de Castellano. Entonces, creo que esta percepción de la formación recién ha cambiado en los últimos cinco años en el sentido de lo que realmente tiene que ser un profesor, una nueva malla curricular para la formación de un profesional. Por esto, cuando yo ingresé al trabajo no sabía prácticamente nada de Educación. Lo poco y nada que sabía fue lo que uno que otro profesor me encantó con algunos temas o que uno por iniciativa propia los comenzó a desarrollar pero, insisto, sentía que no tenía herramientas pedagógicas para poder enfrentar mi trabajo. Por eso creo que el profesor se hace después.

Luego ya viene la formación permanente, en donde vas teniendo acceso a cursos de perfeccionamiento, pero creo que es más que nada por esa curiosidad, por esas ganas de aprender y de manejar mejor las cosas, de mejorar su trabajo cuando uno se va formando.

Quisiera agregar también que en este tema de la formación continua, creo que cada establecimiento debería tener un presupuesto y una planificación para esta tipo de formación. La gestión y los directivos del colegio deberían implementar un sistema para que su profesorado se someta a este tipo de educación, que continuamente el colegio de acuerdo a su proyecto educativo, a su planificación a cinco o diez años, a su determinación de cultura institucional, a la determinación de competencias para sus docentes, debería tener un programa de educación permanente en ese sentido.

2. Didáctica

2.1 Lengua castellana

2.2 Literatura

P: ¿Cómo abordas, en tu práctica docente, el tema de la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

R: Yo creo que no existe una formación en Didáctica. Partamos de ahí. Lo que recuerdo que la didáctica del Castellano y me quedo con algunas anécdotas que se daban en clases. Pero hubo un profesor que nos dio unas luces de que nosotros deberíamos preocuparnos más que enseñar la gramática y recitarla, más que enseñar las reglas ortográficas, había que preocuparse que en el fondo formar buenos y eficaces comunicadores. O sea, que los niños hablen, que generen lenguaje, que sean capaces de autogenerar competencias lingüísticas por medio de la dirección de actividades, estímulos, qué se yo. Con eso me quedé y con eso trabajo hasta el día de hoy.

En el Departamento nuestro gran objetivo es que al término de los cuatro años de la Enseñanza Media tengamos buenos comunicadores, chicos que se expresen bien, que sean capaces de relacionar ideas, que sean capaces de argumentar y de defender sus ideas, de ordenar un discurso, de poder generar pensamiento propio y que tengan capacidad crítica. Y eso lo logramos a través de las actividades, de las pruebas, de pequeños proyectos que trabajamos, talleres, pero ha sido en forma intuitiva y no por haber recibido en forma sistemática una formación para eso.

Ahora, me quedo con la enseñanza de la Lengua a partir de la Literatura. En donde se vea una complementariedad de las cosas. De hecho, hoy día el tema de medios de comunicación yo creo que resume lo que tenemos que hacer. Por ejemplo, no podemos dedicarnos a la Literatura y teorizar sólo, sino que hay que partir viendo la obra como un fenómeno comunicativo y luego conectarlo con todo este bombardeo de información que tenemos hoy día. Estamos por la idea que en la medida que el alumno practica e incorpora cosas nuevas, incorpora lenguaje, desarrolla dicho lenguaje y, por lo tanto, desarrolla pensamiento.

3. Competencias

3.1 Docentes

3.2 Profesionales

P: ¿Consideras que el profesor de L y L debería tener competencias que normalmente son asociadas a otras disciplinas?

R: Yo creo que el profesor no tiene un perfil definido en torno a las competencias que debería tener. Creo que en países como los nuestros se ha avanzado muy poco en eso. Ahora, para tener claridad sobre la profesión docente hay que superar muchas etapas. Por ejemplo, superar este tema de la evaluación docente, del perfeccionamiento continuo, de la determinación de competencias, de qué lo que necesita el país que sus

profesores enseñen. Yo creo que para eso nos falta mucha maduración y reflexión todavía.

P: Entonces, ¿existiría un tipo de profesor de L y L con características y competencias propias de su área?

R: Primero, yo creo que para poder ser profesor hay que tener la capacidad de encantar a los niños. El profesor tiene que saber vender, debe ser un buen vendedor a través de la palabra. Tener la capacidad para cautivar y encantar a sus alumnos, que te sigan y que te crean.

Segundo, tiene que ser una persona que demuestre un amor por lo que está haciendo. Una persona en que tú te des cuenta de que está maravillado, que está a gusto, que vibra con lo que te cuenta, que no es tu tipo indiferente sino alguien auténtico.

Tercero, yo creo que el profesor tiene que tener un buen nivel de autoestima consigo mismo, debe quererse mucho para ser cada vez mejor, para perfeccionar su trabajo, sentirse grato, sentirse reconocido.

Cuarto, una curiosidad eterna por aprender y por no quedarse con lo mismo, por innovar, por la búsqueda permanente del conocimiento para adaptarlo y mejorar su trabajo dentro del aula. También debe ser un tipo inteligente, debe tener un muy buen nivel intelectual. Es decir, los que son profesores deberían ser los mejores alumnos, entonces no deberíamos quedarnos que aquel que de rebote cayó en la formación docente sino los más altos puntajes de la PSU, es decir, los mejores recursos humanos deberían dedicarse a la Pedagogía.

Ahora, yo creo que el profesor debe ser un tipo muy integral, capaz de moverse para todas las áreas, versátil y transversal. Además de lo anterior, debe ser un tipo innovador en todo sentido y que tenga sentido común.

4. Enfoque comunicativo

P: ¿Cómo abor das en el aula el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L y L a partir del Enfoque Comunicativo?

R: Creo que el Enfoque comunicativo no está tan incorporado, pero si tú revisas los programas, los materiales didácticos que saca el Ministerio, los textos escolares oficiales, tú te vas encontrando con algunas unidades que están bien trabajadas. Por ejemplo, la unidad de Medios de Comunicación conecta mucho este tema de una didáctica de la Lengua con un enfoque directamente comunicacional. Quizás no en todos los contenidos.

Ahora, con esta unidad me voy para todos los lados. Da la posibilidad de trabajar literatura, arte, filosofía, psicología, etc. Porque considero que es un contenido medianamente bien trabajado.

También hay que consignar que mientras el alumno es más pequeño, se saca mejor provecho a la enseñanza de la Lengua a través de este enfoque.

5. Insumos pedagógicos

P: ¿Qué insumos pedagógicos utilizas con mayor frecuencia y por qué?

R: Yo creo que la clave está en la variedad de estrategias de aprendizaje, en la variedad de clases que uno tiene que ir probando, en cualquier nivel. Nosotros en Lenguaje, para poder encantar a los alumnos con la Literatura, hemos probado mesas redondas, exposiciones orales, hemos probado debates, concurso, o sea, hemos hecho de todo. Y cada uno de esos aspectos nos ha ido dejando una sensación grata y también, en algunos casos, una sensación no tan grata. Así, yo me quedo con todas esas situaciones de aprendizaje donde el niño hace cosas porque creo que lo que mata las ganas de aprender al alumno es la clase frontal. O sea, cuando tú le traspasas al alumno la idea del rol activo de su aprendizaje creo que todos nos divertimos. Uno pasa a ser un mediador, un conductor, un regulador del aprendizaje. Yo diría que ya no le puedes vender al alumno la idea de pararte frente a ellos y ponerte a hablar dos horas. Yo creo que no resiste quince minutos y ya el alumno se te duerme, se te aburre, por lo que permanentemente tienes que estarle tirando cosas para que él haga.

Ahora, aquí tenemos recursos como el computador portátil que yo espero que se ponga de moda en el colegio. Tenemos internet libre, cada especialidad tiene su propia sala para hacer las clases. Tenemos datashow, DVD, es decir, son recursos en donde tú llevas al niño para que vaya a trabajar ahí al menos una vez a la semana. Ahora, la idea no es cambiar la lámina que le cambiábamos antes por una diapositiva, porque ese no es el sentido, sería hacer lo mismo. Entonces, creo que lo hay que cambiar es que el niño vaya a buscar otras cosas en esa lámina, que sea capaz de intervenirla y que sea capaz de traer también su propio material para que descubra nuevo conocimiento a través de ese tipo de situaciones. Creo que por ahí está la clave, donde el niño se sienta creador de cosas. A los chicos le gusta jugar, les gusta actuar, a otros les gusta hacer debate, etc.

Yo creo también que en el uso de las nuevas tecnologías, por ejemplo, se nota una brecha generacional. A profesores que tienen diez o doce años de servicio es posible re-encantarlos, pero el que ya tiene veinte o más no tenemos nada que hacer ahí. La idea es tener el incentivo de insertarse en este paradigma de las nuevas tecnologías para la educación. Pareciera que en ese sentido habría que trabajar con los más jóvenes, con los que tienen un conjunto de experiencias relacionadas con la práctica docente, pero también que tenga el gusto por aprender, por la innovación y la creatividad.

6. Observaciones:

P: Si tú tuvieras la posibilidad de planificar, pensando en el plano ideal, en torno a la formación inicial del profesor de Lengua Castellana y Literatura, ¿en qué aspectos pondrías más énfasis para la buena formación de este futuro profesor?

R: Yo creo que lo que habría que hacer ahí y que corresponde a las autoridades educacionales del país es iniciar una nueva revisión de los programas de estudio. O sea, no nos podemos quedar pegados con programas de diez años.

Yo creo que el futuro en el área nuestra, las clases de Lenguaje deberían ser clases de temas más que de contenidos. Hay que ver qué es lo que necesita el alumno del siglo XXI saber y yo lo tengo claro: tiene que ser un buen comunicador. ¿Cómo se logra eso? A través de la discusión, del dominio de la materia, del trabajo, de la reflexión en torno a determinados temas.

Los libros, por otro lado, ya no tiene sentido evaluarlos, ya que el alumno tiene que leer por gusto, por cultura, por necesidad. Para eso necesitamos que cuando el niño esté en Infantil o en los primeros años de Educación Básica logremos transmitirles tanto el amor por la lectura que nunca más lo deje. Entonces, desde ahí para adelante la lectura tendría que ser una necesidad. Por ejemplo, en el Departamento ya no evaluamos el libro en forma aislada, sino que evaluamos contenidos más lectura. O sea, intentamos complementar las dos cosas.

CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN MEDIA PARA EL SECTOR DE LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

1º MEDIO

I. Comunicación Oral

1. Participación en situaciones de interacción comunicativa oral, sobre temas de interés para el grupo, dando oportunidad para:
 - a. la selección de información pertinente y la comunicación clara y fluida de ella; la recepción atenta y respetuosa de la comunicación de los demás;
 - b. la identificación de algunos actos de habla básicos;
 - c. el reconocimiento de modalizaciones discursivas utilizadas habitualmente para la distinción entre relación de hechos y expresión de opiniones;
 - d. la identificación y evaluación de los aportes informativos de los participantes, y la formación de una opinión propia.
2. Participación en situaciones privadas y públicas de interacción comunicativa, dando oportunidad para:
 - a. el reconocimiento de situaciones de simetría y complementariedad entre los participantes; evaluación de las situaciones en que se dan tales relaciones que permita su modificación;
 - b. la identificación de los niveles del habla empleados en cada caso, y la evaluación de su pertinencia.

II. Comunicación Escrita

1. Lectura de textos escritos producidos en situaciones habituales de interacción comunicativa para percibir:
 - a. la variedad de tipos de textos escritos que se producen y circulan en situaciones habituales de comunicación, así como las diferencias entre ellos en cuanto a : carácter público o privado de las situaciones; propósitos y finalidades de los textos; niveles de habla;
 - b. las estructuras básicas, las fórmulas, recursos verbales y no verbales utilizados en los distintos tipos de textos.
2. Producción de textos escritos correspondientes a situaciones habituales de interacción comunicativa, tanto públicas como privadas, dando oportunidad para:

- a. la elaboración de una variedad de textos de frecuente circulación en el intercambio comunicativo habitual;
- b. la aplicación de principios, elementos y recursos de composición de los textos que aseguren su eficacia comunicativa;
- c. el fortalecimiento del manejo de elementos básicos de la gramática oracional y la ortografía correspondientes a este tipo de textos.

III. Literatura

1. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diferentes géneros, épocas y culturas, cuyos temas se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas, dando oportunidad para:
 - a. la identificación de los temas de interés en las obras leídas, y su detección en otras formas y modos de expresión y comunicación;
 - b. el reconocimiento de los componentes constitutivos básicos y distintivos de las obras literarias en cuanto creaciones de lenguaje, a partir de las diferencias observables entre los modos de manifestarse los temas en la literatura y los otros modos de comunicación y expresión;
 - c. la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión y comprensión de variados temas y problemas humanos.
2. Comprensión e interpretación de las obras literarias en relación con el contexto histórico cultural en que se producen, dando oportunidad para:
 - a. la selección, en diversas fuentes de información (diccionarios, enciclopedias, historias de la literatura y la cultura...) de antecedentes sobre autores, épocas, contextos históricos y culturales en que se escribieron las obras literarias leídas; movimientos o tendencias artísticas a las que pertenecen o con las que se las identifica o relaciona;
 - b. la evaluación del aporte e incidencia del trabajo de investigación literario en la comprensión e interpretación de las obras leídas y de los temas tratados en ellas.
3. Creación de textos breves de intención literaria (relatos, poemas, diálogos...) en los que se manifieste alguno de los temas tratados en las obras leídas, dando oportunidad para la expresión del mundo interior y de la creatividad personal, utilizando elementos distintivos del lenguaje literario y de componentes constitutivos básicos de las obras literarias.

IV. Medios Masivos de Comunicación

1. Participación activa en situaciones de recepción de los mensajes que entregan los medios masivos de comunicación, dando oportunidad para:
 - a. el reconocimiento de la variedad de propósitos y efectos que pretenden producir en el receptor (entretener, informar, plantear ideas, convencer, crear u orientar opinión, hacer publicidad o propaganda);
 - b. la identificación de elementos y recursos verbales y no verbales que emplean, la comparación de ellos con otras manifestaciones de la cultura, especialmente en cuanto a efectos y eficacia comunicativa, y modos de tratar los temas;
 - c. la formación de una opinión personal sobre los mensajes que transmiten los medios masivos de comunicación y los efectos que producen en el receptor.
2. Participación en la producción de alguna manifestación propia de los medios masivos de comunicación, dando oportunidad para la aplicación, en creaciones personales, de elementos y recursos propios de los medios masivos de comunicación y la expresión de la creatividad a través de ellos.

2º MEDIO

I. Comunicación Oral

1. Reconocimiento y uso apropiado de los recursos paraverbales y no verbales en la exposición oral y, en general, de estrategias para captar y mantener la atención del auditorio.
2. Procedimientos para tomar apuntes fidedignos y desarrollarlos adecuadamente.

II. Comunicación Escrita

1. Lectura de textos expositivos, para percibir:
 - a. la variedad de textos expositivos;
 - b. los rasgos relacionados con factores determinantes de la situación de comunicación ;
 - c. la estructura global y la organización interna de este tipo de textos;
 - d. fórmulas y recursos verbales y no verbales en los textos expositivos.
2. Producción de textos escritos aplicando:
 - a. los principios de organización del texto expositivo, los elementos y recursos de su composición;

- b. formas discursivas adecuadas al asunto que se expone y a los propósitos y finalidades del emisor;
- c. principios ortográficos y elementos de gramática oracional y textual que aseguren la adecuada formulación del texto, y sirvan de base para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje.

III. Literatura

1. Lectura de un mínimo de seis obras literarias de diversas épocas, culturas y géneros, en las que se configuren mundos literarios de diversos tipos (cotidiano, fantástico, onírico, mítico, utópico, marginal, etc.) dando oportunidad para:
 - a. la apreciación de la capacidad de la literatura de crear múltiples mundos posibles y el valor de ella para el conocimiento y comprensión de la diversidad humana, así como de la permanencia de valores estéticos y humanos universales;
 - b. la comparación de los mundos creados en las obras leídas con el mundo en que vivimos, con los que se manifiestan en otras obras artísticas y con las imágenes que entregan los medios masivos de comunicación y la publicidad, percibiendo las similitudes y diferencias y proponiendo explicaciones para ellas;
 - c. el reconocimiento de los elementos que constituyen el mundo literario y la comparación de obras de distintos géneros para percibir lo distintivo del mundo narrativo, del mundo lírico, del mundo dramático.
2. Comprensión e interpretación de la variedad de mundos que se configuran en las obras literarias en relación con los contextos históricos, sociales, políticos, ideológicos en que ellas se producen, dando oportunidad para:
 - a. investigar acerca de las concepciones y visiones de mundo y de las tendencias o movimientos artísticos dominantes en la época en que se escribieron las obras;
 - b. el establecimiento de relaciones entre el contexto cultural y el tipo de mundo que se representa en las obras leídas, observando coincidencias y divergencias;
 - c. la elaboración de textos que expongan las interpretaciones personales de los mundos conocidos a través de las obras leídas y compararlas con las de otros compañeros(as) para percibir y valorar la diversidad interpretativa.

3. Creación de textos breves de intención literaria en los que se represente un determinado tipo de mundo, utilizando los rasgos distintivos de alguno de los géneros literarios.
4. Comparación entre los distintos textos producidos para apreciar la variedad de mundos creados por el lenguaje y las diferencias entre textos de distintos géneros literarios.

IV. Medios Masivos de Comunicación

1. Participación activa en la recepción de manifestaciones de los medios masivos de comunicación centradas en la exposición de ideas, hechos, informaciones o en la creación de diversos tipos de mundo, dando oportunidad para:
 - a. la comparación de informaciones y versiones de un mismo hecho entregadas por diferentes medios, estableciendo similitudes y diferencias y proponiendo explicaciones para ellas;
 - b. la comparación entre las imágenes de mundo que proponen los medios masivos de comunicación y las propuestas en otras expresiones de la cultura;
 - c. la evaluación de la eficacia y el valor de los medios masivos de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información, ideas, valores y creación de imágenes de mundo, y la formación de una opinión personal y de una actitud reflexiva y crítica sobre estas funciones de los medios.
2. Participación en la producción de algunos de los tipos de manifestaciones propios de los medios masivos de comunicación señalados en el CMO anterior, dando oportunidad para la aplicación, en creaciones personales, de elementos y recursos propios de crónicas, noticiarios, reportajes en su manifestación escrita, radial o televisiva; o en la creación de guiones de escenas posibles de ser grabadas o montadas para su difusión radial o televisiva.

3° MEDIO

I. Comunicación Oral

1. Análisis de situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo (debates, polémicas, discusiones grabadas de radio o televisión) para percibir:
 - a. temas polémicos, socialmente relevantes y las diferentes posiciones que se manifiestan acerca de ellos;
 - b. la estructura de los discursos (supuestos, argumentos, conclusiones), sus procedimientos (tipos de argumentos, validez de ellos, etc.) y los resultados y efectos.
2. Participación en situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo, dando oportunidad para:
 - a. La elección de un punto de vista personal respecto de algún tema polémico; la estructuración de la argumentación correspondiente y el desempeño adecuado en el debate o discusión (respeto de turnos, uso adecuado de niveles de habla y de recursos paraverbales y no verbales, etc.);
 - b. La evaluación de resultados (por ejemplo, derogación de los argumentos de la(s) otra(s) posición(es), reconocimiento del propio error, construcción de consensos, etc.)

II. Comunicación Escrita

1. Lectura de textos escritos de carácter argumentativo producidos en situaciones públicas de comunicación habituales para percibir:
 - a. variedad de tipos de textos (ensayo, editorial, comentario, artículos periodísticos, cartas al director, versiones escritas de debates parlamentarios, jurídicos, científicos, etc.); las posiciones que adoptan los enunciantes frente a la materia que desarrollan en el texto, y los propósitos y finalidades que persiguen (convencer, disuadir, refutar, etc.);
 - b. la estructura global del texto, la organización interna de sus partes y elementos constitutivos, con especial relieve en tipos de argumentos utilizados y validez de ellos;
 - c. fórmulas y recursos verbales y no verbales utilizados en estos tipos de textos para apoyar o dar énfasis a la argumentación (narración de hechos, de casos o situaciones ilustrativas, citas y referencias a otros textos, alusiones a personajes relevantes de la historia y la cultura; incorporación en el texto de ilustraciones, cuadros estadísticos, etc.)

2. Producción de textos de carácter argumentativo de diversos tipos, dando oportunidad para:
 - a. el reconocimiento y la utilización del nivel de habla apropiado;
 - b. la aplicación de principios, elementos y recursos de estructuración que aseguren su eficacia;
 - c. la aplicación de elementos de gramática oracional y textual, así como principios ortográficos y de selección léxica requeridos para la adecuada formulación del texto y para desarrollar la reflexión sobre el lenguaje.

III. Literatura

1. Lectura de un mínimo de seis obras literarias, de diferentes épocas, culturas y géneros, que por su valor estético y su significación cultural se consideran “clásicas” u obras maestras de la literatura universal, dando oportunidad para:
 - a. la comparación entre los temas, concepciones del mundo y de la existencia; imágenes de mujeres y de hombres y valores que se manifiestan en esas obras, con los vigentes en el mundo actual y, más específicamente, en la experiencia de los estudiantes;
 - b. la comparación de estas obras con otras leídas por los alumnos y alumnas para reconocer similitudes y diferencias y apreciar las permanencias y variaciones de temas, imágenes, visiones de mundo, valores que ofrece la literatura;
 - c. la expresión, en forma oral o escrita, de los efectos y reacciones personales producidos por la lectura de estas obras, comparándoles con las reacciones de otros compañeros para observar la diversidad de ellas.
2. Observación de las imágenes de mundo y elementos constitutivos básicos de las obras, dando la oportunidad para:
 - a. el reconocimiento y análisis de elementos en los que se sustentan la representación de la realidad e imágenes de mundo que las obras entregan, y la comparación entre las distintas obras leídas para observar las recurrencias y variantes con que se manifiestan esos elementos en obras pertenecientes a distintas épocas;
 - b. la apreciación de los valores humanos y estéticos que se manifiestan en las obras leídas, identificando los valores humanos universales expresados en ellas.
3. Observación de las relaciones de las obras con sus situaciones y contextos de producción y recepción, dando oportunidad para:

- a. la selección, en diversas fuentes de información, de antecedentes sobre autores de las obras leídas y contexto en el que ellas se escribieron, considerando especialmente las situaciones sociopolíticas de la época, los sistemas ideológicos y de representación artística, las tendencias estéticas dominantes que se manifiestan en las obras leídas y en otras de la literatura y el arte de la época;
 - b. la indagación, en diversas fuentes, de informaciones sobre las distintas interpretaciones que se han propuesto para las obras leídas en distintos momentos históricos, relacionándolas con el contexto cultural en que se sitúan los intérpretes;
 - c. la elaboración de textos interpretativos de las obras leídas, que integren los resultados del análisis de ellas y de la investigación de los contextos de producción y recepción, y que incorporen elementos argumentativos para sustentar la posición, apreciación y valoración personales acerca de las obras y de su vigencia.
4. Creación de textos breves de intención literaria que recreen elementos temáticos y formales registrados en las obras leídas, dando oportunidad para:
- a. la aplicación de elementos y recursos de estilo y lenguaje propios de las obras leídas;
 - b. la comparación entre los textos producidos por los alumnos y alumnas, que permita apreciar la diversidad creativa y la multiplicidad de posibilidades de expresión y creación personales que sugieren o motivan las obras clásicas o maestras de la literatura.

IV. Medios Masivos de Comunicación

1. Participación activa en la recepción de textos periodísticos, programas radiales y de televisión, avisos y mensajes publicitarios difundidos por esos medios, centrados en la observación del componente argumentativo de ellos, dando oportunidad para:
 - a. la identificación de los procedimientos de persuasión y disuasión empleados;
 - b. la evaluación de los problemas éticos involucrados en la utilización de dichos procedimientos (relación de lo verdadero con lo verosímil, de lo bueno con lo deseable, etc.) y la detección de los prejuicios (sexistas, raciales, sociales, etarios, etc.) manifiestos en los procedimientos utilizados.

4° MEDIO

I. Comunicación Oral

1. Participación como auditor de variados discursos en situaciones públicas de comunicación oral, para percibir:
 - a. sus diferencias respecto a discursos emitidos en situaciones privadas de comunicación; su estructura y elementos constitutivos y los tipos discursivos que en él se articulan (narración, descripción, exposición, argumentación);
 - b. los diferentes tipos de actos de habla u los recursos verbales y no verbales que se utilizan para captar y mantener la atención de la audiencia, influir intelectual y emocionalmente en ella, desarrollar los temas, reforzar la argumentación, etc.;
 - c. la adecuación, pertinencia y validez de los discursos en cuanto a la información que proporcionan, la consistencia argumentativa, la solidez ética; evaluación de los discursos escuchados, formulando opiniones fundadas sobre ellos.
2. Participación, como emisor, en situaciones públicas de comunicación oral, dando oportunidad para:
 - a. pronunciar, ante la audiencia, discursos previamente redactados incorporando los recursos paraverbales y no verbales adecuados a la situación;
 - b. evaluar la eficacia de los discursos en relación a preguntas y opiniones del público.

II. Comunicación escrita

1. Lectura de textos escritos que se refieran a temas y problemas de la realidad contemporánea dando oportunidad de percibir:
 - a. las diferencias entre ellos en cuanto a: carácter dominante del discurso; relación enunciante-destinatario; contexto; propósitos y finalidades del texto; nivel de formalidad lingüística; posición y perspectiva del enunciante (“objetiva”, crítica, admirativa, reflexiva, problematizadora, etc.);
 - b. la estructura global y organización interna de las partes y elementos constitutivos propios de este tipo de textos, con especial relieve en los aspectos de estructura y composición del ensayo, el artículo, la conferencia; la adecuación del léxico y estilo al tema tratado y a las finalidades que se propone alcanzar el texto, reconociendo diferencias entre distintos tipos de léxicos y lenguajes especializados;

- c. y evaluar la eficacia de este tipo de textos para la comprensión de la realidad contemporánea en variados aspectos.
2. Producción de textos de carácter no literario, referidos a temas y a problemas de la realidad contemporánea de interés para los estudiantes, dando oportunidad para:
 - a. la investigación sistemática acerca de dichos temas y problemas y la expresión de visión personal sobre ellos;
 - b. la aplicación de principios de cohesión y coherencia textuales, de elementos y recursos de composición que aseguren la eficacia comunicativa; de formas y estructuras discursivas adecuadas (descripción, narración, caracterización, argumentación); de niveles de habla pertinentes;
 - c. la reflexión sobre el lenguaje, motivada por la producción de estos textos complejos (sinonimia, expansión y condensación, estructura de la oración compuesta, principios de coherencia y cohesión textuales, contextos y “embragues”, “enciclopedia” o conjunto de saberes que se pone en operación, etc.)

III. Literatura

1. Lectura de un mínimo de seis obras literarias contemporáneas de diferentes géneros y tendencias artísticas en las que se manifiesten aspectos significativos del ser humano, de su existencia y del mundo de nuestra época, dando oportunidad para:
 - a. la percepción de las visiones del mundo contemporáneo que proponen las obras literarias leídas y de las semejanzas y/o diferencias que se observan entre ellas; y la percepción de las visiones o interpretaciones de la realidad contemporánea que se manifiestan en textos de carácter no literario, y en diferentes expresiones de la cultura en masas (comics, videos, teleseries...);
 - b. la comparación de las visiones de mundo de las obras leídas con las que ofrecen obras literarias de otras épocas, apreciando similitudes y diferencias en los modos de representación, interpretación y configuración del mundo y formulando explicaciones para ellas;
 - c. la identificación, en las obras leídas, de temas y aspectos de la realidad contemporánea que se relacionen con experiencias, preocupaciones e intereses de los alumnos y alumnas; y la apreciación del valor de la literatura como medio de expresión, conocimiento y comprensión del ser humano y del mundo en la época actual.

2. Observación de características y elementos distintivos de las obras literarias contemporáneas, dando oportunidad para:
 - a. la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos literarios distintivos de las obras literarias contemporáneas (pluralidad de voces y puntos de vista; indeterminación de los hablantes, desdibujamiento de la identidad genérica; fragmentación de los discursos, enumeración caótica, corriente de conciencia); de signos que se relacionan con otros textos de la cultura (citas, paráfrasis, epígrafes, referencias nominales...); y el reconocimiento de la función de estos elementos y recursos en la construcción de los sentidos de las obras leídas;
 - b. la comparación con elementos y recursos utilizados en otras expresiones artísticas contemporáneas y en diversas manifestaciones de los medios masivos de comunicación.
3. Observación de las relaciones de las obras contemporáneas con sus contextos de producción y recepción, dando oportunidad para la elaboración de ensayos en los que, utilizando los resultados obtenidos a través del trabajo de análisis de investigación de las obras leídas, se postulen, fundadamente, sentidos para ellas y se exprese la valoración personal de las obras.
4. Producción de textos que manifiesten la visión y la comprensión personales del mundo y de la cultura contemporáneos, dando oportunidad para la identificación y selección de temas que interesen a los alumnos y alumnas, motivando la reflexión sobre ellos y la expresión personal en distintas formas y tipos de textos literarios (ensayístico, narrativo, lírico, dramático o de textos representativos de diferentes manifestaciones de la actual cultura de masas), aplicando en ellos elementos y recursos distintivos de los textos contemporáneos.

IV. Medios Masivos de Comunicación

1. Participación activa en la recepción de textos que traten temas de interés relativos al mundo contemporáneo y difundidos a través de prensa escrita, programas radiales o de televisión, dando oportunidad para:
 - a. la percepción de los modos de expresión actuales de los medios masivos de comunicación y su comparación con los de épocas anteriores (antiguos periódicos, películas, archivos de programas televisivos del pasado, grabaciones radiales antiguas) y la identificación de diferencias en cuanto a elementos y recursos utilizados, imágenes de mundo y modos de representar la realidad;

- b. la identificación y análisis de algunos de los elementos y recursos propios de los actuales medios masivos de comunicación (montajes, efectos especiales, nuevas tecnologías, etc.) y la evaluación de su función y efectos en la construcción de imágenes y sentidos de mundo que los medios entregan y en el logro de la eficacia comunicativa que persiguen;
 - c. la afirmación de una posición personal, reflexiva y crítica, frente a los medios, y la apreciación de su valor, importancia e incidencia en la cultura actual y de sus efectos en la vida personal, familiar y social.
2. Participación en la producción de textos periodísticos, libretos de programas radiales, de video o televisión (susceptibles de grabar o filmar) sobre temas del mundo contemporáneo que interesen a los alumnos, dando la oportunidad para la selección de temas de interés, la reflexión sobre ellos y la expresión de la visión y perspectivas personales, a través de alguna modalidad propia de los actuales medios masivos de comunicación.

Visión sinóptica de nueva propuesta de Estándares para la Formación Inicial de profesores de Educación Media en Lengua Castellana y Comunicación

Estándar 1: Comunicación oral

El futuro profesor o profesora sabe enseñar a sus estudiantes a ser hablantes y oyentes con conocimientos lingüísticos, paralingüísticos y sociales, que les permitan desenvolverse competentemente en diversas situaciones comunicativas. Para ello, se sustenta en su conocimiento sobre la comunicación oral, como fenómeno lingüístico, cognitivo y sociocultural, y en la didáctica para enseñarla.

Estándar 2: Comprensión lectora

El futuro profesor(a) es capaz de enseñar a leer comprensivamente diferentes tipos de textos de complejidad progresiva (lingüística, conceptual y estructural) a sus alumnos y alumnas, y de promover el gusto y el valor de la lectura para su vida, basado en su conocimiento del proceso y estrategias de comprensión lectora, de los tipos de textos y de las características cognitivas, afectivas y socioculturales de sus alumnos.

Estándar 3: Producción escrita

El futuro profesor o profesora es capaz de formar a sus estudiantes para que escriban textos lingüística y comunicativamente adecuados y con ideas enriquecidas, que los preparen para participar activamente de los ámbitos académico, ciudadano y profesional. Para eso, se basa en su conocimiento de la producción escrita como fenómeno discursivo, cognitivo, social y cultural, así como de la didáctica de la producción escrita en sus dimensiones de aprender a escribir y escribir para aprender.

Estándar 4: Comprensión multimodal

El futuro profesor o profesora está preparado para desarrollar en sus estudiantes la competencia para comprender y analizar críticamente los textos multimodales que circulan tanto en el ámbito privado como el público, basándose en el conocimiento de las propiedades de los modos semióticos (verbal oral y escrito, visual y sonoro) que interactúan en ellos, considerando, a su vez, las características cognitivas, afectivas y contextuales de sus alumnos.

Estándar 5: Producción multimodal

El futuro profesor o profesora es capaz de generar situaciones de aprendizaje para que sus alumnos y alumnas logren diseñar, producir y comunicar textos multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas, basándose en el conocimiento de las características de los géneros discursivos y en las propiedades de los modos semióticos (verbal oral y escrito, visual y sonoro), considerando, a su vez, las características cognitivas, afectivas y contextuales de sus alumnos y alumnas.

Estándar 6: Comprensión literaria

El futuro profesor o profesora sabe potenciar en las alumnas y alumnos la lectura comprensiva y placentera de textos literarios de distintos géneros y épocas, a partir de un conocimiento amplio y riguroso de la literatura, de la didáctica de la literatura y de la valoración del rol activo del lector en el comentario de un texto literario.

Estándar 7: Producción-creación literaria

El futuro profesor o profesora sabe potenciar la creatividad y expresividad literaria de las alumnas y los alumnos, a partir del conocimiento de supuestos teóricos básicos implicados en la composición de textos literarios de distintos géneros y épocas; y de la valoración de las potencialidades del lenguaje como vía de exploración de la subjetividad y fortalecimiento de la imaginación, de la fantasía y de las formas inesperadas o atípicas de expresión.

Estándar 8: Conocimientos fundamentales de la disciplina

El futuro profesor o profesora conoce las teorías, movimientos y evolución de las ciencias del lenguaje, la literatura, y la comunicación multimodal, así como los conceptos fundamentales emanados de ellos; lo que le permite comprender profunda e integradamente los fenómenos comunicativos y las habilidades implicadas en ellos, para enseñar lenguaje y comunicación en diversos contextos educativos.

