

DIALOGANDO CON NUESTRO PROCESO FORMATIVO: LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE UN ENFOQUE DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

*Reviewing our formative process: the early training of teachers
from a professional competence perspective*

JAVIERA SALAZAR SALDÍAS*

Resumen

En este artículo se revisan algunos antecedentes internacionales y nacionales sobre los desafíos de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y el estado actual de la formación inicial de profesores. Se discuten estos antecedentes desde el concepto de competencias profesionales como generador de aprendizajes de calidad en la formación docente. Finalmente se proponen algunas ideas para dialogar sobre este proceso.

Abstract

This article reviews some international and national backgrounds regarding challenges and commitments for the improvement of educational quality and equity as well as the current state of early teacher training. These issues are discussed regarding the concept of professional competence as generating quality learning during early teacher training. Some ideas are put forward in order to discuss and understand teacher training further.

* Magíster en Ciencias de la Educación. Mención Evaluación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC).

Introducción

Este artículo tiene como antecedente una evaluación del proceso formativo, realizada en la Carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que recoge información sobre las percepciones de los estudiantes en torno a la efectividad del proceso formativo y la construcción de competencias profesionales, en el marco de los Estándares de Desempeño Inicial Docente¹. Corresponde a una mirada cuali-cuantitativa con apoyo triangulado de cuestionario, escalas de apreciación, grupo de discusión y análisis de documentos, en estudiantes de pedagogía, docentes formadores y centros de práctica (escuelas). Se discuten principalmente los cambios percibidos por los estudiantes en sus concepciones pedagógicas; el valor de las prácticas tempranas; la necesidad de articular el proceso formativo al interior de la malla curricular y con el conjunto de competencias profesionales que la sociedad le demanda hoy a los pedagogos.

Desafíos y compromisos de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en américa latina

A nivel internacional en el Foro Mundial de Educación², celebrado en 2000 en Dakar, los gobiernos reafirmaron la visión ampliada de la Educación Básica con equidad y calidad para todos. Se establecen seis objetivos tendientes a fortalecer la educación de calidad para todos (EPT) como “un derecho humano fundamental y elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad de cada país y entre las naciones”³

¹ MINEDUC (2000). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes, Santiago.

² UNESCO-OREALC (2003). Informe Regional de Monitoreo de EPT. Educación para todos en América latina: un objetivo a nuestro alcance, citando a UNESCO (2000), Foro Mundial de Educación. Dakar, Senegal.

³ Ídem.

El logro de estos objetivos se proyecta al año 2015:

1. Extender y mejorar la protección y educación de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y especialmente las niñas, que se encuentren en situaciones difíciles y las pertenecientes a minorías étnicas accedan y terminen la enseñanza primaria.
3. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y preparación para la vida diaria.
4. Aumentar de aquí al 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente.
5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener buenos resultados.
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos los resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

El informe Global de Seguimiento de 2002⁴, preparado por la UNESCO, mostró que los avances hacia los seis objetivos son insuficientes y “el mundo no está bien encaminado para alcanzar la Educa-

⁴ Ídem citando a UNESCO (2002). La educación para Todos: ¿Va el Mundo por el Buen Camino? Informe Global de Seguimiento.

ción para Todos en 2015”. En América latina, 14 de los 18 países de la región tienen altas probabilidades de alcanzar o han alcanzado las tres metas cuantitativas: educación primaria universal, equidad de género y reducción a la mitad de tasas de analfabetismo⁵. Otros cuatro países tienen posibilidades de no cumplir al menos una de estas metas. Si bien se reconocen mejorías en los indicadores educativos de la región, esta sigue enfrentando una serie de desafíos que dificultan el logro de una educación de calidad para todos. La estructura socioeconómica de la región se caracteriza por una inequidad aguda y persistente, asociada directamente con las diferencias de oportunidades educativas que existen al interior de los países (la tasa de pobreza sigue siendo alta, 43,4%; la extrema pobreza sigue creciendo, 0,3% en los últimos tres años y la distribución del ingreso en América Latina no mejoró en la última década, siendo patente la rigidez de los indicadores de concentración del ingreso)⁶. Esta realidad condiciona el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación para todos.

Esto hace de nuestra región la más inequitativa del mundo, a pesar de las medidas de discriminación positiva realizadas, los sistemas educativos no están siendo capaces de compensar las desigualdades de origen de los estudiantes: existen grandes diferencias entre los países y, al interior de ellos, en relación al acceso a todos los niveles educativos, la finalización de la educación primaria y secundaria, los resultados de aprendizaje, lo que implica la persistencia de desigualdades de educación en la región.

Al mirar detenidamente los resultados de aprendizaje de la mayoría de los países de la región los resultados son desalentadores. Los resultados del estudio LLECE⁷ “indican un bajo rendimiento

⁵ Ídem. Estos países son: Argentina, Bolivia, Brasil; Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay.

⁶ *Ibídem*.

⁷ LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación realizó en 1997 el Primer estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje,

para la región, tanto en lenguaje como en matemática, con excepción de Cuba donde los rendimientos en ambas materias son altos y con una baja dispersión entre escuelas”⁸. En el resto de los países, en lenguaje la mayoría de los alumnos comprenden los textos, pero tienen serias dificultades para entender por qué y para qué se dice lo que se dice; según los expertos, esto indica que a los niños se les enseña a decodificar, es decir, a traducir la palabra escrita al lenguaje oral, pero sin poner énfasis en el significado ni la interpretación del texto. Lo que se traduce en aprender a leer en voz alta un texto, pero no a aprender leyendo. En matemática, los resultados son aun más bajos que en lenguaje y presentan una mayor dispersión: no existe asimilación de los conocimientos ni desarrollo de competencias de la asignatura; los niños reconocen signos y estructuras, pero no desarrollan la capacidad de resolver problemas matemáticos simples de la vida cotidiana.

El desafío que se plantea es: *¿cómo lograr igualdad de oportunidades no sólo en el acceso, sino también en la calidad que se ofrece y en los resultados que logran los alumnos, independientes de su condición social, cultural o individual?*

En este contexto, la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación de profesores y profesoras junto con la transformación de la escuela, constituyen desafíos urgentes para la región. En este sentido el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)⁹ asume estos desafíos al orientar sus propuestas y acciones a promover cambios en las políticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas educati-

matemáticas y factores asociados, para estudiantes de 3º y 4º Básico. El estudio mide el logro de contenidos curriculares comunes entre los 13 países latinoamericanos participantes (lenguaje: comprensión lectora, prácticas metalingüísticas y producción de textos, y en matemática: numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes, geometría y medición).

⁸ UNESCO-OREALC (2003). *Op. cit.*, pp. 45

⁹ Aprobado por los Ministros de Educación, en la Primera Reunión Intergubernamental del PRELAC, realizada en Cuba en 2002.

vos vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos a lo largo de la vida”. El PRELAC establece cinco focos estratégicos, para canalizar los esfuerzos para lograr los objetivos de EPT. Estos son:

1. Los contenidos y prácticas de la educación para construir sentidos acerca de nosotros mismos, los demás y el mundo en el que vivimos.
2. Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
3. La cultura de las escuelas para que estas se conviertan en comunidades de aprendizaje y participación.
4. La gestión y flexibilización de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.
5. La responsabilidad social por la educación para generar compromisos con su desarrollo y resultados.

Sin duda que en estas prioridades y desafíos el rol de los profesores y profesoras es fundamental, porque “la mejor propuesta de política o de reforma educativa pasa por docentes comprometidos y capaces de implementarla y por condiciones de trabajo que faciliten el desarrollo de su tarea fundamental: *enseñar a aprender* en un clima adecuado para que esto acontezca”¹⁰. Por lo tanto, es fundamental impulsar políticas educativas orientadas al desarrollo profesional docente que articulen la formación, la carrera profesional y las condiciones de trabajo.

En cuanto a la realidad del sistema educativo chileno, “existe una opinión relativamente generalizada que, a pesar de los esfuerzos en términos de inversión, gastos, programas y reformas, aún no se produce un cambio que refleje resultados positivos... no hay avances

¹⁰ UNESCO-OREALC (2003), *op. cit.*, pp. 86.

en las mediciones a las que son sometidos los alumnos (SIMCE, PISA, TIMMS y otras) y la educación ha tendido a segmentarse”¹¹.

Formación inicial de profesores y profesoras en el contexto nacional

El Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID)

En el marco del (FFID) se estableció un diagnóstico de las áreas problemáticas en la formación de profesores en Chile, considerando diversos antecedentes nacionales, que se sintetizaron¹² en:

- a) Fragmentación de los contenidos, con escasa atención a las necesidades de integración y aprendizaje activo y reflexivo.
- b) Enseñanza predominantemente lectiva, basada en la comunicación oral con poco requerimiento de trabajo práctico, lecturas e investigación, que limita un compromiso más activo de los estudiantes en la gestación de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos.
- c) Inadecuada vinculación del proceso de formación docente con los requerimientos técnico-pedagógicos propios del nuevo sistema curricular
- d) La práctica profesional que ofrece pocas oportunidades de conocer el sistema escolar y de crecer en la tarea de enseñar a través de procesos adecuados de supervisión que favorezcan el análisis reflexivo, tanto del profesor/a de aula como de los docentes a cargo de la didáctica especial.

¹¹ OREALC (2003). Informe de la Reunión Constitutiva del Foro Nacional, Educación de Calidad para Todos en Chile.

¹² MINEDUC (1996). Programa de la Reforma Educacional sobre Fortalecimiento de la Formación inicial Docente y Perfeccionamiento Fundamental de Profesores, pp. 14-15.

- e) Insuficiencia de equipamiento, laboratorios y bibliotecas que apoyen un trabajo académico adecuado a las exigencias modernas en la formación del docente.
- f) Insuficiencia de programas permanentes de actualización académica y de renovación de equipos de docentes que forman profesores.
- g) Declinación relativa de la matrícula en ciertas especialidades y, en particular, en aquellas vinculadas con ciencias naturales y matemática
- h) Falta de estímulos e incentivos para atraer estudiantes talentosos con vocación de maestros a las carreras de pedagogía.
- i) Heterogeneidad de los programas de formación y perfeccionamiento de las distintas instituciones formadoras de profesores en aspectos como calidad, duración y modalidades impartidas.
- j) Inadecuada capacidad de los futuros docentes para desarrollar una acción pedagógica pertinente a los distintos contextos y características de los alumnos.
- k) Insuficiente articulación y coordinación entre las facultades y departamentos de la Universidad y las estructuras de formación docente.

Este diagnóstico orientó posteriormente los objetivos del FFID, centrándose principalmente en mejorar la calidad de la formación de profesores en la perspectiva de formar docentes capaces de enfrentar con éxito los desafíos de las políticas educativas de la Reforma Educacional y del nuevo marco curricular. Además de estimular la capacidad de innovación de las universidades para diseñar y ejecutar proyectos de mejoramiento de la calidad de la formación docente y estrechar sus vínculos con las escuelas y liceos. Específicamente los objetivos atendían al mejoramiento de los contenidos y procesos de formación, la calidad académica de los postulantes y el seguimiento de los egresados, la calidad de la docencia de los formadores y, por último, la infraestructura de las instituciones formadoras.

En efecto, la reforma educacional, a través del FFID, impulsó a partir del año 1998 un nuevo modelo de profesorado, al financiar y apoyar cambios en la estrategia formativa de programas de formación inicial docente de 17 universidades chilenas, cubriendo aproximadamente un 80% de los estudiantes de pedagogía.

Cuatro años después de iniciado el proyecto, se reconocen en las instituciones FFID “avances importantes en algunas áreas, dificultades y necesidades en otras”¹³. Dentro de los avances se destacan:

- Aumentar el interés de los jóvenes egresados de la educación media por ingresar a las carreras de pedagogía y el nivel académico de los matriculados en las pedagogías (promedio de enseñanza media y puntajes en la prueba de ingreso a la universidad, PAA).
- Sin desconocer lo anterior, se identifican serios problemas en el manejo de las habilidades básicas en lenguaje y matemáticas. El estudio abarcó 2.000 estudiantes de primer año de pedagogía de seis universidades FFID. Los resultados indicaban una carencia en el dominio de ciertas áreas de la matemática, como saber leer, pensar y ordenar datos e información y en lenguaje bajo dominio de la sintaxis, abundantes errores ortográficos, débil manejo de argumentos, poca coherencia y organización de los textos producidos.
- En relación a los formadores de profesores, se observa un aumento en la incorporación de mujeres; la proporción de profesores a tiempo completo; el número de profesores con postgrado. Pero se mantiene una edad promedio alta: 49 años.
- Los cambios en el currículo de formación van desde una reorganización de la estructura tradicional de formación (cuatro áreas: general, especialidad, profesional y práctica) a cambios más radicales como la incorporación de ejes de organización temática y currículum Basado en Problemas.

¹³ Ávalos, Beatriz (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Mineduc, pp. 76.

- Existen resultados incipientes y bajos con respecto a la articulación curricular vertical (a lo largo de toda la formación) y horizontal (al interior de las área de formación), con lo cual se mantiene la repetición de contenidos y la falta de vinculación entre disciplinas de la especialidad y de la formación profesional.
- Se diversifica la oferta curricular, dando mayor tiempo al trabajo en seminarios y talleres, dejando de depender casi exclusivamente de la clase lectiva. Los talleres se ubican principalmente en el eje de las prácticas.
- Los cambios positivos en las estrategias de enseñanza y evaluación percibidos por los docentes y estudiantes son: a) metodologías más activas, menos clases frontales, más trabajos prácticos y formas innovadoras de evaluar; b) aumento de actividades centradas en la construcción de conocimiento, aprendizaje cooperativo e integración; c) incorporación de tecnologías en el aula, y d) entrega de una visión pedagógica reflexiva y crítica y debates sobre la profesión.
- Las deficiencias y demandas detectadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son: uso estereotipado del trabajo grupal; preparación poco cuidadosa de las actividades curriculares; aumentar el nivel de exigencia; reducir el número de calificaciones; corrección oportuna de los trabajos; escasez de cursos optativos; falta de flexibilidad curricular; inadecuada relación entre la enseñanza de contenidos disciplinarios y la enseñanza de la pedagogía de esos mismos contenidos.
- En la formación práctica de los futuros docentes se destaca la importancia de las prácticas tempranas, las cuales se conciben como un proceso continuo y planificado que se encuentra en etapa experimental. En dicho proceso se identifican cinco fases a lo largo del tiempo que desarrollan paulatinamente los conocimientos y capacidades profesionales del futuro profesor/a y su vinculación con la escuela.
- Sin embargo, se reconocen algunas dificultades en el trabajo de la *triada formativa* (docentes universitarios, estudiantes de pe-

dagogía y profesores colaboradores de la escuela) referidas al tiempo insuficiente para realizar el trabajo; incomprensión de los directores de escuela o resistencia para recibir alumnos en práctica; dificultades de los docentes en ejercicio para ser observados; deficiencias en la retroalimentación dada a los estudiantes en práctica; escasez de recursos, y falta de incentivos para los profesores mentores, entre otras.

- Otro logro asociado al FFID es la elaboración de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (Mineduc: 2000) que comprendió un año y medio de construcción, validación y logro de consensos.

*La Formación Inicial Docente desde la Revisión de las Políticas Nacionales de Educación. Informe OCDE*¹⁴

Los expertos externos que revisaron las políticas educativas de los años 1990 entregaron una visión de conjunto de los logros y desafíos de la Reforma Educacional Chilena y ofreciendo recomendaciones en los diversos ámbitos y niveles de la misma.

En referencia a la formación inicial docente se destaca la siguiente visión: “*Se ha hecho un trabajo estimable tanto en la formación inicial docente como en la formación en servicio, pero ambas formaciones requieren mucho mayor atención para apoyar la reforma educacional. Es muy probable que el impulso y la sustentabilidad de las reformas no tengan éxito, si no hay éxito en las áreas mencionadas*”¹⁵.

Se señalan consideraciones más específicas en torno a la formación docente, en el marco de los resultados del FFID:

- Se valoran positivamente los vínculos entre el Ministerio de Educación y las facultades de educación de las universidades.

¹⁴ OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile.

¹⁵ *Ibidem*.

El equipo de revisión recomienda que el Ministerio continúe prestando su apoyo a las facultades de educación que buscan emprender el camino de la Reforma.

- La formación inicial debe corregir el problema del conocimiento del contenido a enseñar de los profesores (especialmente en lenguaje y matemáticas de 5° a 8° Básico) y el problema de nuevas habilidades pedagógicas de los profesores. *“Los profesores de enseñanza básica en Chile terminan enseñando el conocimiento sobre matemáticas y lenguaje que adquirieron en la enseñanza media... A menos que la formación inicial corrija esta deficiencia en forma sistemática, Chile no podrá emerger de este “círculo vicioso” en muchos años... Preparar a los profesores de educación básica en forma más rigurosa es también un tema de equidad”*¹⁶.
- Inadecuada supervisión de prácticas y escasa retroalimentación en las mismas por parte de los supervisores de la universidad y de la escuela a los estudiantes de pedagogía. A la vez, los profesores mentores no reciben incentivos o apoyos en su labor de colaboración con la formación de profesores.

Las recomendaciones dadas en relación a la formación inicial docente son:

- Revisar la estructura de carrera e incentivos para el personal académico en las facultades de educación, con el objetivo de recompensar la innovación y la capacidad emprendedora
- Profundizar y extender la práctica de los estudiantes de pedagogías en las escuelas, con buenos profesores mentores y con mayores oportunidades de integrar lo que observan y aprenden en esas prácticas con el resto del currículo en la facultad de educación.
- Dar un reconocimiento más formal a los profesores mentores de las escuelas por su compromiso con los estudiantes de pedagogía.

¹⁶ Ibídem, pp. 140.

- Las instituciones deberían introducir formas de evaluación más rigurosas del trabajo teórico y práctico de los estudiantes de pedagogía, como una prueba del nivel de formación en los contenidos y habilidades para enseñar el nuevo currículo.
- Es deseable que se sometan al proceso de acreditación todos los programas de pedagogía, cuyos graduados reciban reconocimiento del Estado como profesores.
- Introducir mecanismos de aseguramiento de la calidad de la formación docente realizada a través de programas de educación a distancia y mayor vigilancia respecto de la categoría de profesores “autorizados”.

El concepto de competencias profesionales como generador de aprendizajes de calidad en la formación inicial docente

Actualmente las universidades buscan ofrecer mejores condiciones para enfrentar con suficientes conocimientos, capacidades y habilidades las demandas de formación profesional de sus graduados. Así lo señala la Declaración Mundial sobre la Educación Superior:

“Se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio; no contentarse con el mero dominio cognitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales”¹⁷.

Esta nueva concepción destaca la integración de aprendizajes conceptuales, procedimentales, actitudinales y relacionales que rompen el énfasis tradicional en los conocimientos teóricos. Este esce-

¹⁷ UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París, Francia. Revista de la Educación Superior Chilena, División de Educación Superior, año 2000, p. 19.

nario compromete a las instituciones a mantener un seguimiento permanente de la calidad de sus procesos formativos y a los propios estudiantes a que se responsabilicen por el desarrollo de sus competencias profesionales.

En Torno al Concepto de Competencias

Existe en la actualidad una rica y variada discusión sobre el concepto de competencias y su incorporación en el proceso de formación docente. Las concepciones de competencias van desde una descripción de funciones y tareas que resultan coherentes al ejercicio eficiente del oficio pedagógico (visión conductista) hasta un conjunto de concepciones más profundas que se ponen en juego al realizar cualquier acción pedagógica (visión constructivista).

En términos generales las competencias son entendidas como la “*capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer*”¹⁸.

Perrenoud (1999)¹⁹ plantea una discusión interesante del concepto. Según él, existen tres acepciones aceptadas de la noción de competencias, pero que inducen a confusión y no resuelven el problema de la calidad de los aprendizajes:

- *Las competencias como insistencia en la necesidad de expresar los objetivos en términos de conductas o prácticas observables, de donde derivan los excesos conocidos como: “conductismo rudimentario, taxonomías interminables, fraccionamiento excesivo de los objetivos”*²⁰. Se puede enseñar y evaluar a través de objetivos sin necesariamente influir en la transferencia y movi-

¹⁸ Braslavky, Cecilia (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Seminario OIE Lima. www.campus-oei.org

¹⁹ Perrenoud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago: Dolmen Pedagógica, pp. 23-25.

²⁰ Id., p. 24.

lización de conocimientos a situaciones reales y complejas, centrándose exclusivamente en la transmisión de conocimientos.

- *La noción de competencia como desempeño observado.* El desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que sólo se puede medir de manera indirecta. En esta concepción, “como la competencia es invisible y sólo es abordable a través de los desempeños observables, la pregunta acerca de su conceptualización queda intacta”²¹. Por lo tanto, no sólo es necesario describir un conjunto de acciones que remiten a la competencia, sino también el inventario de recursos movilizados y un modelo teórico de la movilización.
- *La concepción clásica:* la competencia como facultad genérica, como potencialidad de todo el espíritu humano. Según el autor, esta noción conlleva una confusión en los niveles de análisis, ya que efectivamente los seres humanos tienen la facultad, arraigada en su genética, de crear competencias, pero éstas no se desarrollan desde un principio, sino que las potencialidades se transforman en competencias efectivas cuando media un proceso de aprendizaje pertinente.

En rigor, para Perrenoud, las competencias *son adquisiciones, aprendizajes construidos que permitir la transferencia y movilización de los conocimientos frente a situaciones complejas, de manera adecuada y en tiempo real*²².

En este trabajo se opta por incorporar una reflexión sobre las competencias en el sentido que propone este autor, ya que se entienden como un aprendizaje, que supera la simple memorización o aplicación de modelos teóricos o técnicos; que integra las concepciones, actitudes y habilidades que los futuros pedagogos/as ponen en juego

²¹ Ibídem.

²² Id.

en la resolución de problemas del ámbito profesional y social. No interesa tanto averiguar qué saben los alumnos, sino más bien qué hacen con lo que saben, es decir, cómo movilizan esos conocimientos en la solución de problemas de la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre su propia práctica pedagógica. Por tanto, el reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas.

Algunos estudios realizados en profesores en ejercicio estarían indicando que las competencias se relacionan con las concepciones epistemológicas de los profesores, que en el sentido amplio se refieren al conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, ya sean ideas a un nivel más epistemológico-filosófico, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial, etc., y que se manifiestan tácita o explícitamente. De esta forma, la visión epistemológica de los pedagogos estaría jugando un papel: estructurador, bloqueando o dinamizando, fragmentando o integrando, su conocimiento profesional²³.

Sin embargo, cuando se definen habitualmente las competencias se suele dar una mirada reducida y sesgada de la formación humana que resalta lo disciplinario, técnico-didáctico o, sobre todo, concepciones del aprendizaje de carácter individualista, descontextualizado o basado en la transferencia pasiva de teorías.

Ahora bien, si entendemos las *competencias pedagógicas* como “*el conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que, unidos a las experiencias personales, permiten la resolución de problemas de*

²³ Porlán, A.; Rivero, A. y Martín Del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores: Teoría, Métodos e Instrumentos*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 15(2) pp. 155-71.

la vida cotidiana y profesional”²⁴, a la manera de “un hacer con saber”, entonces nos podemos preguntar qué son capaces de hacer los estudiantes de Pedagogía con los conocimientos fundantes de la formación inicial y cómo los ponen críticamente al servicio de la transformación de sus propias prácticas pedagógicas y de la sociedad en la cual se insertan de modo activo.

Tipos de Competencias

En la literatura especializada se distinguen tres grandes agrupaciones de competencias, en relación a la etapa de construcción y complejidad de las mismas²⁵.

1. **Competencias Básicas.** Aluden a la capacidad para transformarse en una persona completamente alfabetizada y poder desarrollar los fundamentos educativos del aprendizaje a lo largo de toda la vida y por cualquier medio. Las competencias básicas tienen que ver con el dominio de las aptitudes de lectura, escritura y aritmética; de conocimientos prácticos y de aptitudes para resolver problemas y desenvolverse en la vida; habilidad para usar computador personal a nivel básico y trabajar en grupo. Son las mínimas requeridas para participar activamente en la sociedad y constituyen la base que permite desarrollar las demás competencias. Deben ser adquiridas durante la educación básica obligatoria. Las competencias básicas no sólo se refieren a los conocimientos, las actitudes y las aptitudes adquiridos en la escuela, sino, además, a la capacidad para afrontar las tareas funcionales y las exigencias de la vida cotidiana, independientemente de si esas competencias se desarrollan gracias a la educación formal o no formal, o son producto de experiencias personales vividas en diversas situaciones de aprendizaje informal.

²⁴ Salazar, Javiera (2003), *op. cit.*

²⁵ Tomado de Kaluf, Cecilia (2003). Competencias. Documento sin publicar. Citando el informe SCANS (1992) (Secretary Comisión on Achieving Necessary Skills).

Las competencias básicas comprenden:

- a. Destrezas básicas: Leer, escribir, realizar cálculos aritméticos y matemáticos, saber escuchar y expresar ideas.
- b. Destrezas racionales: Pensar creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender a aprender y razonar.
- c. Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez.

Diversas investigaciones muestran que las escuelas fallan en ayudar a los estudiantes a adquirir estas competencias; “para el desarrollo de estas competencias básicas la escuela se encuentra sin didáctica, evaluación, ni modelos de instituciones armados para su aplicación”²⁶. Asimismo, las evaluaciones internacionales aplicadas a estudiantes de 8° básico (TIMSS), educación media (PISA) y en adultos (IALS) muestran bajos resultados en las competencias básicas.

También, como ya se evidenció, los estudiantes que ingresan a las pedagogías presentan serias deficiencias en estas competencias, lo que plantea un desafío a las instituciones formadoras para compensar este déficit, sobre todo en los futuros profesores de Educación Básica, que se supone deben desarrollarlas en los alumnos/as.

2. **Competencias Generativas o intermedias:** en la literatura existe una gran variedad de definiciones y subclasificaciones de estas competencias. Sobre su adquisición no existe claridad ya que se las coloca en diversos planos formativos. Algunos autores las sitúan en los requerimientos del sistema laboral y otros en los procesos formativos prelaborales. Sin embargo, el mayor consenso las ubica en el ámbito que está entre la educación post-básica y la participación en el mundo del trabajo. La literatura especializada muestra que estas competencias son las más valoradas por los empleadores.

²⁶ Ibidem. pp. 4

Como subclasificación se tienen competencias:

- a) *Genéricas*, no están ligadas a una ocupación en particular, tales como: Identificar y organizar recursos; habilidades interpersonales y de trabajo en equipo; adquirir y utilizar información; pensar en interacciones sistémicas y trabajar con una variedad de tecnologías.
 - b) *Técnicas*, vinculadas a puestos de trabajo y empleos específicos, por ejemplo en salud, educación, etc.
3. *Competencias Laborales*. Es la capacidad de una persona para desempeñar las actividades que componen una función laboral según los estándares de calidad definidos por el mundo productivo. Ponen en juego la totalidad de las competencias adquiridas. Requieren la utilización de las *competencias básicas y generativas* en la realización de una actividad productiva determinada. En otras palabras, la competencia laboral es la puesta en acción de las competencias básicas y generativas en un ámbito productivo. Por lo tanto, se adquieren en el trabajo. Sus características son:
- Identificadas y evaluadas a través de estándares.
 - Se pueden clasificar por niveles en función de la variedad de actividades que comprenden, su complejidad y el grado de autonomía con que se realizan.
 - Implican conocimientos, habilidades y actitudes.
 - Se evalúan en el trabajo.

Por consiguiente, se espera que las competencias básicas se logren en el contexto de la educación primaria; las competencias generativas en la educación secundaria, profesional o técnico profesional y las competencias laborales se adquieran y expresen en el trabajo o ejercicio profesional²⁷. Todas ellas se vinculan con la movilización o

²⁷ Lo que no significa encasillar en la educación formal la adquisición de dichas competencias, ya que sabemos que su desarrollo trasciende a los contextos formales.

transferencia de los conocimientos y adquisiciones logrados en los complejos contextos en que se sitúan los sujetos, dados los distintos niveles de formación. Sin embargo, no se limitan a una simple aplicación de conocimientos o destrezas, sino también a la integración de éstas en esquemas de reflexión, decisión, discernimiento ético y de acción relativa a la complejidad de las situaciones que debe enfrentar el individuo.

Ahora bien, si las competencias son: *la aptitud de enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento*²⁸, entonces le corresponde a la formación inicial desarrollar estos recursos básicos y asimismo entrenar en su movilización.

La pregunta que resulta de esto es: *¿cuáles son los recursos que debe movilizar un profesor/a para ser competente en el ejercicio de su práctica pedagógica?* Construir este referencial de competencias parece un proceso importante aunque complejo para las instituciones formadoras. Porque no se trata sólo, como lo indica la tradición, de conocimientos teórico fundantes referidos a los saberes que hay que enseñar y de algunos principios pedagógicos y didácticos que hay que aplicar, *“es tiempo de identificar el conjunto de competencias (generativas²⁹) y de recursos que obran en las prácticas profesionales y escoger de manera estratégica las que importa comenzar a construir en la formación inicial de practicantes reflexivos”*³⁰. Estableciendo coherencia con la *concepción* de formación docente que sostenga la institución que articule y dé sentido al conjunto de competencias identificadas.

²⁸ Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

²⁹ Nota de la autora.

³⁰ id., p. 7.

Un punto de partida pertinente para la construcción de este referencial de competencias, que será parte constitutiva del currículo de formación, parece estar en el análisis de las prácticas pedagógicas que se observan al interior de la cultura escolar. Es decir, poner la mirada en la realidad, en la observación empírica metódica sobre las prácticas, el trabajo real de los profesores, sus dificultades, contradicciones y no en la prescripción a priori del oficio, aislada de las posibilidades concretas de realización. Como se dijo, constituye el punto de partida porque habrá que construir e integrar a esto las teorías y prácticas alternativas que permitan, por una parte, superar las contradicciones y, por otra, anticipar las prácticas pedagógicas que deseamos. Al decir de Gabriel Castillo, anticipar la escuela que deseamos, donde todos aprendan³¹.

Estándares Nacionales de Desempeño Inicial Docente

Siguiendo con la interrogante sobre cuáles son las competencias que un docente tiene que poseer para ejercer eficiente y pertinentemente su profesión, en la actualidad se cuenta con un conjunto de Estándares Nacionales de Desempeño Inicial Docentes³², que son definidos oficialmente como: los desempeños indispensables para optimizar la enseñanza y lograr que los educandos obtengan aprendizajes de calidad de acuerdo al actual marco de la Reforma.

Se asocian, además, a la acreditación de las carreras de educación, pues integran los criterios que la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado exige en la evaluación de las pedagogías. Es decir, son parte de un mecanismo de aseguramiento de la calidad o regulación de la calidad³³. Sin embargo es posible profundizarlos o

³¹ Creador de la concepción: La Escuela de Anticipación y Premio Nacional de Educación 1997.

³² MINEDUC (2000). *op. cit.*

³³ Lamaitre, M. J. Acreditación de la Educación Superior en Chile: Tendencias recientes y Desafíos para el Futuro. *Revista de Educación Superior Chilena*, año 2000, p. 42.

ampliarlos de acuerdo a la concepción de formación docente que sostenga la intitución formadora.

Algunos hallazgos en la evaluación de competencias en el desempeño inicial docente

En un estudio de evaluación de competencias³⁴ realizado a 63 estudiantes en prácticas terminales de seis universidades chilenas se encontró que:

- 1) La mayoría de los alumnos(as) desarrollan competencias didácticas (formulación de objetivos, contenidos, actividades)
- 2) Mantienen una relación lógica de lo planificado con lo realizado en el aula. El criterio es lógico más que pedagógico, poniendo en evidencia la falta de flexibilidad curricular para adaptar lo planificado a las características del grupo curso.
- 3) Manifiestan dificultades para identificar el *área del conocimiento* a que pertenecen los contenidos tratados y para representarlos gráficamente (mapa conceptual o esquema), sólo los listan.
- 4) Mayoritariamente presenta las materias de enseñanza, como un desafío intelectual para los estudiantes. Se exhiben criterios bastante individualistas, competitivos y exitistas.
- 5) Falta de criterios pedagógicos en el manejo de la disciplina al interior del aula.
- 6) Los practicantes se limitaron a pasar contenidos y no aplicaron la materia a situaciones de vida, experiencias personales y sociales de sus alumnos y alumnas.

³⁴ Álvarez, V., Aragonese, J., Báez M. (2001). Relevancia de la Evaluación de Competencias para el Desempeño Docente: la Formación de Profesores, en Evaluación de Aprendizajes relevantes al egreso de la Educación Superior. CINDA, Santiago de Chile.

Este estudio concluye diciendo que el tema de las competencias en el contexto de la profesión docente ha sido planteado desde racionalidades diferentes, teniendo a la base cada una de ellas una determinada manera de concebir el conocimiento, la formación, la investigación, “lo profesional”, la autonomía docente y lo ético. Además, se plantea la necesidad de problematizar, cuestionar e indagar cómo y en qué medida estas diversas racionalidades son concretadas en las prácticas formativas de las instituciones, reflejándose ello en relaciones pedagógicas con características particulares a lo largo y hacia el final de su proceso formativo.

Proyecto de Evaluación de Competencias Profesionales en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UAHC³⁵

Este proyecto indaga en las percepciones de 52 estudiantes de Pedagogía Básica, en torno a la efectividad del proceso formativo y la construcción de competencias profesionales, desde el marco de los Estándares de Desempeño Inicial Docente. Corresponde a una mirada cualicuantitativa con apoyo triangulado de cuestionario, escalas de apreciación, grupo de discusión y análisis de documentos, en estudiantes de pedagogía, docentes formadores y centros de práctica (escuelas).

Los resultados muestran que:

- a) Se observa un proceso de resignificación de sus concepciones pedagógicas desde un paso progresivo de una lógica de transmisión a otra de construcción de aprendizajes, donde los Talleres de Práctica son espacios formativos claves para esta transformación.
- b) Los estudiantes resignifican la labor docente desde una postura inicial de fácil desempeño, centrada en el aprecio a los niños(as), a una concepción más compleja, con nuevos actores y escenarios educativos.

³⁵ Salazar, J. (2003) op. cit.

- c) Al avanzar en los niveles formativos los estudiantes consideran que deben ir construyendo nuevas competencias profesionales, que les permitan un desempeño más eficiente. Se discute la necesidad de focalizar la formación del pedagogo de Educación Básica en la enseñanza, adquisición y evaluación de Competencias Básica en escolares y el tránsito de un currículo de formación centrado en objetivos cognitivos a uno centrado en la formación de competencias pedagógicas que dinamice la relación teoría-práctica.
- d) En torno a los Centros de Práctica, se hace necesario revisar y coordinar las prácticas en las escuelas ya que se observan diferencias en la concepción de prácticas profesional que tienen los profesores guías y las del equipo de práctica de la Universidad. Se reflexiona sobre la necesidad de construir una relación de colaboración recíproca entre Escuela y Universidad.
- e) En relación a los estándares de desempeño Inicial Docente, en general los estudiantes se perciben preparados para realizar estos desempeños, sobre todo en la *creación de un clima propicio para el aprendizaje*, lo que es coherente con los supuestos formativos de la Carrera. La percepción cambia para un conjunto de competencias que al parecer los estudiantes consideran en estado de formación, aún no consolidadas, que son: formular metas de enseñanza apropiadas para los diferentes estilos de aprendizaje y características de los alumnos/a; relacionar contenidos al interior de la disciplina y con otras disciplinas; seleccionar o crear metodologías de enseñanza apropiadas para los alumnos; demostrar lo que han aprendido los alumnos/a con capacidades diferentes; describir la retroalimentación realizada al proceso de enseñanza, producto de la información recogida; saber el modo de comunicarse con los padres de familia; estimular el desarrollo del pensamiento en los escolares más allá del conocimiento de hechos; utilizar el tiempo de enseñanza de forma efectiva, conocer las políticas nacionales de educación sobre el currículum, las condiciones contractuales de los profesores y la

gestión de calidad; examinar la realidad del establecimiento a la luz de las políticas nacionales; entre otras.

Las conclusiones parciales del estudio permiten observar un proceso interesante de apropiación y valoración de las competencias profesionales por parte de los futuros pedagogos/as en Educación Básica. Estamos frente a un pedagogo/a en construcción, sensible a las nuevas conceptualizaciones de la pedagogía (creación de condiciones socioafectivas para el aprendizaje, valoración de la construcción de saberes pedagógicos, indagación y reflexión sobre su propia práctica y la cultura escolar, compromiso con la transformación de la escuela y la sociedad, concepción constructivista del aprendizaje y del conocimiento, valoración de las culturas locales y de la Reforma Educacional, entre otros). Los sujetos en estudio se muestran inicialmente muy comprometidos y apasionados con la Carrera y la educación, pero luego se tornan más serenos, reflexivos y críticos. Esta criticidad se enfrenta incluso a su propia formación universitaria. En síntesis, las dimensiones ideológicas, valóricas y socioafectivas surgen como logros distintivos de la estrategia formativa.

A modo de cierre

Considerando los antecedentes expuestos, parece necesario avanzar en la identificación de las competencias pedagógicas desde una *concepción* determinada de *lo pedagógico* y de la *formación de pedagogos/as*, teniendo como referencia los Estándares Nacionales de Desempeño Inicial Docente y las demandas de calidad y equidad de los aprendizajes que la sociedad le hace actualmente al sistema educacional. Los estándares orientan pero no resuelven por sí solos la pregunta sobre cuáles son las competencias que necesitan ser formadas en los futuros profesores/as, es necesario aceptar el reto de construirlas.

Así también los modelos de adquisición, enseñanza y evaluación de las competencias están en proceso de construcción. Aceptar el desafío de hacer evolucionar nuestros procesos formativo desde

un currículum basado en objetivos cognitivos a uno basado en la generación de competencias profesionales, parece un viaje con pocas indicaciones de rutas, muchas interrogantes, errores por cometer y aprendizajes que construir, pero sobre todo con un destino claro de mayor responsabilización institucional sobre la calidad de nuestros graduados.

Bibliografía

- Álvarez, V. y otros** (2001). Relevancia de la Evaluación de Competencias para el Desempeño Docente: la Formación de Profesores. En Evaluación de Aprendizajes relevantes al egreso de la Educación Superior, CINDA, Santiago de Chile.
- Ávalos, B** (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. MINEDUC.
- Braslasky, C.** (1999). Citada en OEI: “Orientaciones y Criterios para el Diseño de Programas de Formación de Profesores”, Lima. www.campus-oei.org
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez A. I.** (1995). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Morata.
- Himmel, E. y otros** (2000). Hacia una Evaluación Educativa, Aprender para Evaluar y Evaluar para Aprender. Mineduc y PUC, Facultad de Educación, Santiago-Chile.
- Imbernón, F.** (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. Revista Investigación en la Escuela 43, pp. 57-66.
- Lemaitre, M. J.** (2000). Acreditación de la Educación Superior en Chile: Tendencias recientes y Desafíos para el futuro. Revista de Educación Superior Chilena, año 2000.
- MINEDUC** (1996). Programa de la Reforma Educacional sobre Fortalecimiento de la Formación inicial Docente y Perfeccionamiento Fundamental de Profesores.
- MINEDUC** (2000). Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes.
- OCDE** (2004) Revisión de Políticas Nacionales de Educación. París y Ministerio de Educación, Chile.

- Perrenoud, P.** (1999). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago: Dolmen.
- (2001). *La Formación de los Docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa, Santiago-Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R.** (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos*. Revista ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, N° 15 (2) pp. 155-171.
- Salazar, J.** (2003). *Proyecto Evaluación de Competencias Profesionales en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica*. Escuela de Educación, UAHC. Documento de Trabajo.
- OREALC** (2003). *Informe de la Reunión Constitutiva del Foro Nacional, Educación de Calidad para Todos en Chile*.
- UNESCO-OREALC** (2003). *Informe Regional de Monitoreo De EPT. Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*.