
COMPETENCIAS DIDÁCTICAS DEL PROFESOR DE LENGUA Y LITERATURA

Dr. Alex Pavié Nova
Dr. Cristian Tejeda Gómez
Núcleo de investigación en Lengua, Educación y Discurso
Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

Si bien ha habido grandes avances en la última década en relación a la formación del profesorado de Enseñanza Media de Lenguaje y Comunicación, este proceso sigue representando un problema complejo un desde que se iniciaron las diferentes reformas educativas a partir de la instauración del estado democrático en Chile en el año 1990. En el momento actual se está re-diseñando un nuevo modelo curricular de formación inicial en las universidades chilenas para el profesorado, lo anterior de acuerdo al complicado proceso de adaptación de los enfoques curriculares coexistentes en el medio y a los nuevos estándares de calidad que se consideran para estos procesos.

Así, este texto aborda un breve diagnóstico de los procesos de formación inicial docente a nivel nacional y algunas consideraciones preliminares para su posterior estudio en relación a programas de formación de profesores. También se hace una revisión y referencia a la forma de definir un perfil de egreso del profesor de la especialidad de Lengua y Literatura y diversas propuestas de las competencias afín. Para, finalmente, dar cuenta de una síntesis caracterizadora de competencias didácticas, profesionales y docentes que deben considerarse en el momento de definir un programa curricular de formación docente.

Palabras clave: Formación inicial docente, enfoque por competencias, perfil de egreso.

ABSTRACT

Even when in the past decade upper secondary teacher education in Language and Communication prove significant advances, it continues to represent a complex process derived from the different educational reforms initiated after the establishment of the democratic State in Chile in 1990. At the present moment, Chilean universities are focus in redefining a new curricular model for teacher education, as a result of the difficult adaptation process to curricular approaches and the new quality standards for these programs.

This paper begins with a brief analysis of teacher education in Chile and some initial regards to further continue with an examination of teacher education programs. References on how exit profiles in Language and Literature teaching are defined and discussion on several proposals to define the corresponding learning outcomes are offered. Finally, a summary on distinctive professional, disciplinary and didactic competences that must be considered while defining a curricular program in teacher education is provided.

Keywords: Teacher education, competency-based learning, exit profile.

Introducción

La formación inicial Docente (FID) es un campo complejo, pese a que aparentemente es un área simple de representar porque todas las personas en algún momento de su existencia ha tenido algún “rol docente”, acción que lo lleva a veces a un campo más banal. Junto con lo anterior, en muchas oportunidades los cursos asociados a la didáctica o a las metodologías son vinculados a las mal llamadas competencias blandas, como una crítica a que se cuestiona si estas realmente contribuyen a la formación docente de calidad que debe demostrar el profesorado. Además, la integración en la Facultades universitarias de las asignaturas disciplinarias y las pedagógicas es bastante fragmentada y poco homogénea (Craig, 2016).

Comenzaremos señalando una síntesis general en torno a las características de la Formación Inicial. 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, podemos indicar que: a) no existe una conceptualización unánime o clara en torno a qué es lo que se entiende por Formación Inicial (Sánchez, 2013). 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 se siguen aplicando en forma aislada o discrecional sin poder apreciar un eje organizador que señale cómo utilizar cada uno de ellos.

En virtud de lo anterior, iniciaremos señalando algunas ideas a modo de diagnóstico sobre la FID y sobre los conceptos relativos a la competencias didácticas del profesor de Lengua y Literatura (Pavié, 2012). Así, podemos indicar que, por ejemplo, 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.

Tampoco 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.

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 Literatura cuyas competencias sean distintas respecto a profesores de otras disciplinas dentro del mismo contexto educativo (Meckes y Hurtado, 2014).

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.

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.

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 didácticas y estándares en cada especialidad se requieren para movilizar conocimientos, capacidades, estrategias innovadoras y efectivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revisaremos 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.

La Formación inicial basada en competencias

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). 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. 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). Las competencias, pues, son observadas y medidas en situaciones de intervención. Los listados obtenidos sirven para estructurar y organizar los procesos de formación docente. De aquí proceden modelos de entrenamiento que buscan la

eficacia docente a partir de la identificación de competencias. Pero este tipo de programa de formación no tardó mucho tiempo en recibir críticas, como lo 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).

Luego de esta reflexión proporcionada por Ronald Barnett, queda 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, es decir, que no se pueden reducir a los distintos tipos de conocimiento que aporta el saber científico. Una posición parecida a este respecto es la 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 esquema 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.

Hay que decir que se han desarrollado y que cada vez existen más 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 permita desempeñarse en su práctica docente de manera eficiente y exitosa (Marcelo, 2016). a lo anterior cabe señalar que al hablar de las distintas clasificaciones de competencias, que cualquier lista de competencias 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 corren.

Así, determinar cuáles son las funciones más básicas para que un docente sea competente en su práctica docente, es decir, en los contenidos que tenga que enseñar, como también la correcta selección de los recursos didácticos para enseñarlos, se requiere al menos tener presente tres características básicas (Spiegel, 2006: 35):

- **Traducir un contenido o una consigna a diferentes lenguajes. Ayudar a la comprensión.** Esto implica además que atender a la diversidad del alumnado es un propósito que en muchas oportunidades no se puede llevar a cabo íntegramente por la falta de tiempo para desarrollar los programas de estudio. Por lo anterior, la gestión eficiente del tiempo para llevar a cabo esta tarea es fundamental.
- **Proporcionar información organizada.** Los recursos didácticos empleados por el docente pueden brindar información organizada, acompañar y respaldar las explicaciones que el docente ejecuta en clases. El profesor debe detallar procedimientos, presentar relaciones, sintetizar o contextualizar información con todo recurso que tenga a su alcance.
- **Facilitar prácticas y ejercitaciones.** Se puede ayudar a la práctica docente a través de tener consignas de trabajo y preguntas preparadas para los distintos estudiantes de acuerdo a sus intereses, trayectoria en el curso o estilos de aprendizaje. Así, se pueden convertir en instrucciones directas y eficaces que faciliten el trabajo autónomo del alumno.

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 una difícil manera de abordar 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 las variables y competencias que recoge Angulo:

Cuadro 1: Variables docentes y competencias implicadas

VARIABLES	COMPETENCIAS IMPLICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dirección y control de aprendizaje. • Estructuración de la instrucción. • Interacción alumno/profesor • Afectividad docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aportar dirección moderada y control en el aprendizaje del alumnado, evitando extremos. • Variar la cantidad de la estructura, reducirla para contenidos más complejos (objetivos cognitivos elevados); e incrementar la estructura para contenidos elementales (objetivos cognitivos bajos). • Variar el nivel de interacción docente-alumnado, dependiendo de la habilidad de aquellos para enfrentarse con éxito a las actividades. • Variar el nivel de afectividad.

Fuente: Angulo (1999)

Diversas propuestas de competencias docentes y didácticas

A continuación damos a conocer diversas propuestas acerca de lo que la literatura especializada ha mostrado en torno a la definición de competencias docentes, didácticas y profesionales en el ámbito de la formación docente. Aquí se pone espacial énfasis en diversas propuestas que recalcan la necesidad de que los profesores construyan puentes entre el significado del contenido curricular con la construcción realizada por lo estudiantes del significado mismo. Así también es necesario enfatizar que el conocimiento didáctico del contenido es un conocimiento especializado y profesional donde los profesores han de dominar un conjunto de elementos: *“la necesidad de reconocer el contenido lo suficientemente bien como para comprender las dificultades asociadas con su aprendizaje, conocer y tener la habilidad para construir en enfoque de enseñanza que pueda anticipar las dificultades de aprendizaje y ser capaz de hacer todo esto para un conjunto diverso de estudiantes en la misma clase y al mismo tiempo”*. (Loughran y Hamilton, 2016: 9). La competencia didáctica del contenido implica la manera de planificar los contenidos, los problemas emergentes y las diversas posibilidades de adaptación a los estudiantes con diferentes habilidades e intereses (Pavié, 2011).

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**. 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 2: 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: Extraído de Perrenoud (2004)

En consecuencia con el cuadro presentado anteriormente, Perrenoud plantea como una condición relevante 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 desprende que un trabajo profundo de 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 o aplicativo contextualizado de todo el conjunto de habilidades y conocimientos que se posean. Además esta clasificación entrega una guía que permite conocer cuáles son las demandas que se establecen en un centro educativo 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.

Con estas consideraciones, 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.

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, los 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, negociar 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. Carácter cambiante.
- En determinados contextos de la vida personal o profesional. Contextualizada.

Luego, Escudero, Vallejo y Botías reflexionan y hacen precisiones en cuanto a los componentes o referentes que debería tener la competencia profesional y que se podrían tomar en cuenta para el diseño y desarrollo de titulaciones en el área de formación inicial docente. Indican que existen cinco elementos, cuales son: meta-competencias, competencia cognitiva especializada, competencia personal, competencia ética y competencia social.

A continuación destacamos brevemente lo que los autores señalan en relación a estos elementos:

- En cuanto a las **meta-competencias**, señalan los autores que comprende 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 e la definición de situaciones o problemas. La referencia a las meta-competencias apunta a reconocer el carácter cambiante de las competencias, así como también 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.
- En relación a la **competencia cognitiva** especializada se refiere al conjunto de conocimientos base (teorías, conceptos, modelos o procedimientos). La idea es que esta adquisición de conocimientos haga posible un desempeño profesional competente. Se habla aquí de modos y procedimientos aceptados y compartidos como efectivos por la comunidad de profesionales e investigadores que trabajan en el mismo.
- En lo referente a la **competencia personal**, supone una expresión para referirse a otros aspectos de una particular actuación profesional. esto quiere decir que se asocia con aspectos tales como la motivación, el sentido con que una profesión es representada, capacidad de adaptación al cambio (Peters, 2004; Jones, 2008), liderazgo (Kotter, 1990; Hersey, P., Blanchard, K. y Dewey, J., 1998) y/o sentido de la responsabilidad.
- La **competencia 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) requiriendo por ello un tratamiento consecuente. Esto implica desarrollar ciertas dinámicas y protocolos de trabajo para el desempeño de tareas dentro de organizaciones que cambian constantemente.
- La **competencia ética** 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 indican que es imprescindible llevar a cabo una síntesis representativa de enfoques y prácticas más consistentes y mejor contrastadas. Junto con esto, otro tema importante que ellos abordan es que las competencias no deben funcionar sólo si se reducen a fórmulas estandarizadas, sino que se debe mantener el carácter de las competencias como capacidades que integren y movilicen distintos recursos

cognitivos tanto para la comprensión, como para la relación con tareas relevantes a ejecutar con diferentes sujetos en determinados contextos.

Las competencias docentes propuestas por la Fundación Chile

Consideramos pertinente, incorporar y describir dentro de este trabajo lo realizado por la Fundación Chile en torno al desarrollo de perfiles de competencias 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, sobre todo, promover la mejora continua de las prácticas docentes de acuerdo a lo que la reforma y sus estándares exigen.

Brevemente señalamos que 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.

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 saber también cuáles son las mejores estrategias para incrementar los aprendizajes de los estudiantes.

En el entorno descrito anteriormente, 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 en ello el papel que juega cada uno de los profesionales (en www.gestionescolar.cl).

Considerando lo expresado anteriormente, 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. En este caso, 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 didácticas las nombramos en el cuadro siguiente:

Cuadro 3: Competencias didácticas/docentes

Competencias didácticas/docentes comunes a todas las Unidades de Enseñanza Media :

- 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 trabajos 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 y que dice que competencia es la *“capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno”* (OCDE, 2004).

Podemos indicar 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.

Aproximaciones al perfil competencial del profesor de Lengua y Literatura

El proceso de construcción del perfil profesional de un estudiante egresado de la carrera de Lengua y Literatura basado en competencias tiene, básicamente, dos áreas de realización simultánea; sucede tanto fuera de la institución educativa, donde se investigan las características de las prácticas profesionales actuales y tendencias de la profesión, como dentro de la misma, para proporcionar a la formación ofrecida el sello propio de cada Universidad (y de cada disciplina) y los logros y desarrollo en el plano del conocimiento, el uso de las tecnologías y la proyección sociocultural de las profesiones.

De acuerdo a varios autores (Vargas, 2004; Spiegel, 2006; Barba y otros, 2008 y Escudero, Vallejo y Botías, 2008), en la construcción de un perfil profesional docente han habido diversos esfuerzos por lograrlo. Los países que lo han intentado han coincidido en varios elementos comunes que consideran básicos para la formación pedagógica y profesional del profesor, cuales son:

- 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. Aunque la forma de organizar los perfiles profesionales dan cuenta de la priorización indistinta de uno de los elementos antes nombrados, siempre dan cuenta de ellos en la totalidad del proceso.
 - 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 del egresado y el perfil profesional puesto que en el 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 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 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 selección, evaluación y desarrollo de la carrera profesional docente.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, disponer de una descripción del perfil profesional tiene **relevancia** en cuanto a la promoción y reclutamiento de estudiantes, al diseño y evaluación curriculares y en cuanto respuesta a 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 de su ámbito profesional de desempeño, esto según las ideas expresadas por Corvalán y Hawes (2005). Así también, permitir orientar el proceso de formación, proporcionando las claves para la selección de tópicos que den consistencia y validez al currículo. Finalmente, se concibe al perfil profesional del egresado como la declaración institucional acerca de los rasgos que determinarán al egresado, 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).

○ **Componentes del perfil**

La estructura de un perfil profesional puede traducirse en términos de competencias de diverso tipo organizadas en dominios de ejercicio profesional y de formación, los cuales son normalmente traducidos en términos de capacidades, tareas y funciones que emplean y desarrollan en el ejercicio de su respectiva 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. Los dominios o áreas de competencia representan grandes conjuntos de competencias agrupadas en función de grandes áreas sectoriales en que ejercen las profesiones. Así las diversas competencias, entendidas como la descripción de aquello que el estudiante transferirá y activará en el contexto de su desempeño profesional y 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).

Ahora, ya pensando en las características 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 y autores como Mendoza Fillola (2003) señalan las características que son determinantes para determinar el perfil y la función del profesor de Lengua Castellana y Literatura, elaborando una serie de rasgos que pueden servir de pauta para orientar los contenidos de formación:

- a) Funciones del profesor de Lengua Castellana y Literatura. Las funciones básicas que tendrían una directa influencia en la concreción de un perfil del profesor especialista, lo precisado por el autor antes mencionado se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 4: Rol 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, por ejemplo, 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 y justificar 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 de guía 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), 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.

Podemos seguir enumerando muchos ejemplos de perfiles de profesor de Lengua y Literatura, que dependerán -como hemos visto- de una serie compleja de factores que los determinen. Así, la consideración y decisión de adoptar un perfil en específico para “pensar” al profesional de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en este trabajo va a estar delimitado por los factores y elementos que determinen las competencias profesionales que en él intervengan.

A modo de conclusión: síntesis caracterizadora de las competencias didácticas, 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**’, pero intentaremos llegar a una **descripción conceptual** (Mertens, 1996; Lévy-Leboyer, 2003; Navío, 2005; Pavié, 2007;; Barba y otros, 2008 y Mulder, Weigel y Collings, 2008) 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.
-

-
- 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) La formación inicial docente necesita integrar el conocimiento del contenido y el **conocimiento didáctico** del contenido, ya que la investigación ha demostrado que están correlacionados positivamente. Los profesores en formación acceden a la FID con limitaciones en el conocimiento del contenido y estas debilidades influyen en la calidad de los conocimientos didácticos (Marcelo, 2016).
 - d) 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 (Korthagen, 2016). Así, el desarrollo del conocimiento didáctico es un proceso evolutivo que comienza en la formación inicial, continúa en la práctica docente y con el desarrollo profesional.
 - e) 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.
 - f) En cuanto a la **aplicación práctica y transferible**, al tener un carácter multidimensional (Mulder, Weigel y Collings, 2008) 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).
 - g) 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).
 - h) Su **adquisición** supone acciones muy diversas que escapan incluso de lo intencional y sistemático, si asumimos la importancia de lo informal (Navío, 2005). Además, la consideración de lo contextual y la apuesta por lo informal supone que la evaluación sea una acción inevitable si se asume su condición relativa en el espacio y tiempo, lo que quiere decir que ser competente aquí y hoy no significa ser competente mañana y en otro contexto. 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.
 - i) La **evaluación**, sea cualquiera su naturaleza (docentes, profesionales, específicas o conductuales) deja de concentrarse sólo al final del proceso. La competencia tiene la condición indispensable de que siempre tiene que ser **medible**, por ejemplo, a través de la formulación de criterios de desempeño, de resultados esperados o evidencias de aprendizaje. Incluye e integra nuevos procedimientos con carácter formativo y continuo y —tiene en cuenta los estándares de desempeño y las normas de competencia.
-

Considerando las características expuestas anteriormente, proponemos nuestra definición de **competencias profesionales docentes** como **aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber** (Pavié, 2011).

Quisiéramos recordar en este punto lo que está 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. Agregamos a lo anterior lo planteado por Tejada y 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.

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 con la necesidad de que la FID necesita ser repensada en los aspectos que hemos desarrollado anteriormente. Sobre todo considerando las tendencias actuales en relación a la necesidad de reformar los programas de formación de profesores para que puedan seguir dando respuesta a las necesidades de una sociedad que cada vez cambia más rápido y a un sistema educativo cada vez más exigente.

Así, 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 5: Resumen de los elementos o componentes del contexto formativo

ELEMENTOS DEL CONTEXTO	PROPÓSITOS	ACCIONES
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, cocimiento 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.
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 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.

Referencias bibliográficas

- 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.
 - Barba, E.; Billorou, N.; Negrotto, A. y Varela, M. (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
 - Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
 - Catalano, A. (Coord.) (2006). *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: orientaciones conceptuales y metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN; CINTERFOR/OIT.
 - Corvalán, O.; Hawes, G. (2005). *Aplicación del enfoque por competencias en la Universidad de Talca*. Talca: Universidad de Talca.
 - Craig, C.J. (2016). “Structure of Teacher Education”, en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, pp. 69-135.
 - 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.
 - Dolan, S.; Schuler, R. y Valle, R. (1999). *La gestión de los recursos humanos*. Madrid: McGraw Hill.
 - Drucker, P. (1996) *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: Ed.
 - 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.
 - Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
 - HayGroup. (1996). *Las competencias: claves para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. España: Ediciones Deusto.
 - Hersey, P.; Blanchard, K. y Dewey, J. (1998). *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional*. 7ª Ed. México: Prentice Hall.
 - Jones, G. (2008). *Teoría organizacional. Diseño y cambio en las organizaciones*. 5ª Ed. México: Pearson Educación.
 - Korthagen, F. (2016). “Pedagogy of Teacher Education”, en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, pp. 311-346.
 - Kotter, J. (1990). *El factor liderazgo*. Madrid: Díaz de Santos.
 - Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
 - Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
-

-
- Marcelo, C. (2016). Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID. Sevilla: CM UPA 1556.
 - Loughran, J.; Hamilton, L. (2016). Developing a understanding of Teacher Education, en Loughran, J. & Hamilton, M.L. (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer, pp. 3-22.
 - Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
 - Medina Revilla, A.; Pérez Sánchez, L.; Campos Barrionuevo, B. (2014). *Elaboración de planes y programas del Formación del Profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.
 - Meckes, L.; Hurtado, C. (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? Notas para la Educación, nº16.
 - Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y literatura*. Madrid: Pearson Educación.
 - Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos*. CINTERFOR/OIT. Montevideo, Uruguay. <http://cinterfor.org.uy>
 - Monclús, A. (Coord.). (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
 - 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>).
 - Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
 - OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago: OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
 - Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la Formación Inicial*. Tesis Doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
 - Pavié, A. (2011). “Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente”, en *REIFOP, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Continuación de antigua Revista de Escuelas Normales). Año 36, Vol.14 (1).
 - Pavié, A. (2007). “La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias”, en *Revista Íber*, 52, pp. 7-17.
 - Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
 - Peters, T. (2004). *Nuevas organizaciones en tiempos de caos*. Barcelona: Deusto
 - Robbins, S. (1996). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*. 7ª Ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana S. A.
 - Rodríguez, D.; Opazo, M. (2007). *Comunicaciones de la organización*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
 - Sánchez, C. (2013). Estructuras de la Formación Inicial Docente, en *Perfiles Educativos*, XXXV (142), pp. 128-148.
-

-
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de Gestión por Competencias*. Santiago: RIL Editores.
 - Spiegel, A. (2006). *Recursos didácticos y formación profesional por competencias: orientaciones metodológicas para su selección y diseño*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
 - Tejada, J.; Navío, A. (2005). “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 37/2. www.rieoei.org/boletin37_2.htm
 - Vargas, F. (2004). *Competencia clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: CINTERFOR/OIT. <http://cinterfor.org.uy>
 - Vez, J.M. (2001). *Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.
 - Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Nancea.
-