

RESUMEN

Los rápidos y constantes cambios a los que nos vemos enfrentados dentro de un mundo globalizado, generan nuevas exigencias para las personas, los profesionales y, en consecuencia, para la educación. Para muchos, el desarrollo intencionado y sistemático de ciertas competencias es la mejor forma de dar respuesta a estas demandas.

Este trabajo introductorio, busca hacer un recorrido por el concepto de competencia, revisando algunas de sus definiciones, categorizaciones y de sus aplicaciones, tanto a nivel de la formación de personas y profesores, como de aula. Como un aporte adicional, incluye una sección destinada a las competencias axiológicas que pueden servir para enriquecer la educación desde una óptica asociada a los valores y la trascendencia del ser humano.

Palabras clave: competencias, sociedad del conocimiento, aula.

ABSTRACT

The rapid and constant changes which we have to face in a globalized world, generate new requirement for individuals, professional and, therefore, for education. For many, the intentional and systematic development of certain skills is the best way to respond to these demands.

This introductory work, seeks to go through the concept of competence, reviewing some of its definitions, categorizations and their applications, as much as the training of people, teachers and the classroom are concerned. As an additional contribution, it includes a section on axiological competencies that may serve to enrich education from a viewpoint associated with the values and transcendence of the human being.

Key words: competencies, knowledge society, classroom.

COMPETENCIAS DOCENTES PARA EL SIGLO XXI: DE LA GENERALIDAD AL AULA

Tulio Barrios Bulling, Ph.D.^{1*}
Subdirector Colegio Cumbres Masculino

Los constantes y marcados cambios en el mundo contemporáneo, hacen que los profesores deban desarrollar nuevas competencias y habilidades, a modo de dar una adecuada respuesta a las recientes y crecientes demandas que la sociedad hace a la educación. En este artículo, buscaremos introducir el tema en cuestión recopilando algunas aportaciones de diversos autores acerca de las nuevas competencias que los docentes requieren para el Siglo XXI, procurando hacer un recorrido no sólo de los aspectos más generales sino también de otros más particulares, a nivel de aula.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA

Por ser un término en pleno proceso de evolución, resulta altamente complejo lograr una definición de 'competencia' que satisfaga a teóricos, investigadores y profesionales de la educación. En consecuencia realizaremos una breve revisión de algunos aportes al tema que estimamos significativos. Considerando la interesante conceptualización que hace del término 'competencia', iniciamos esta revisión con San Martín (2002) quien presenta un reflexivo trabajo acerca de la formación de competencias y el desafío que ello implica para la educación en América Latina. Abre su trabajo con análisis etimológicos de los términos 'calificación' y 'competencias', dejando en claro que no hay coincidencia con el significado original de esas palabras y el uso que se le da en educación. El autor sostiene que ambos conceptos conllevan más de una significación, por lo que se vuelven difíciles de precisar.

^{1*} Correo electrónico: tuliobb2004@yahoo.com. Artículo recibido el 23-06-2010 y aprobado por el Comité Editorial el 23-07-2010.

Dentro del ámbito de la política educativa, señala San Martín, la utilidad del concepto 'calificación', la cual sería la de determinar la suficiencia o insuficiencia de conocimientos en un examen, o bien determinar la legalidad de una formación profesional cualquiera. En lo concerniente al término 'competencia' tampoco existiría un significado único. Por lo general indicaría una suficiencia mayor que el mero credencialismo en la formación profesional de alguien. Ahora bien, la diferencia entre ambos términos estaría dada por el hecho de que la calificación sería algo potencialmente probable, mientras que la competencia sería algo ya adquirido.

El autor, continúa haciendo su reflexión acerca de los dos términos en cuestión; esta vez a partir de la óptica de la política educativa actual, basándose en documentos de la UNESCO (informe Delors de 1998), el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. En su opinión, estos organismos han abordado el tema de la calificación y competencia desde una visión de inversión en educación. Es así como, bajo este concepto, la competencia pareciera acercarse más a la noción de destreza o habilidad que a la de acreditación profesional. Ahora bien, las crecientes presiones para acreditar instituciones y programas de formación, darían pie a pensar que la educación profesional se ha aislado de las profesiones mismas y que los profesionales acreditados, carecerían de las competencias necesarias para realizar sus tareas en propiedad.

Ante esto, San Martín se pregunta si no sería mejor que el BID planificara la formación profesional respondiendo a las demandas del mercado más que a la presión de los estudiantes universitarios. Otro tema delicado, sobre el cual comenta el autor, es el creciente aumento de profesores en la educación superior, aumento que "podría justificarse si las plazas de profesor fueran ocupadas por profesionales cuyo perfil respondiera efectivamente a las necesidades actuales de la formación profesional. El hecho de que no es así, podría explicar en parte las consecuencias que se enumeraban en la ausencia de competencias de los egresados de la educación superior." (2002: 3)

Para San Martín, es imprescindible que los profesores universitarios tengan competencias claves como una alta preparación, experiencia práctica, mantenerse plenamente actualizados, tengan peso y prestigio en sus disciplinas, un juicio ponderado y profundidad cognoscitiva. Lamentablemente, esto no estaría sucediendo hoy en día, y los profesores de esas características serían cada vez más difíciles de encontrar y sustentar económicamente. Además, el autor percibe en la rigidez propia del sistema jurídico de educación superior un impedimento para la implementación de procesos de evaluación y calidad. Todo esto estaría redundando en una pérdida de competitividad de las universidades tradicionales, frente a otras modalidades nuevas de educación superior.

A partir del denominado informe Delors (1998) de la UNESCO, el autor procura capturar el significado de competencia para ese organismo. Es así como el concepto de competencia estaría directamente relacionado con la adaptabilidad de los profesionales a situaciones cambiantes que deberán afrontar. Es por esto que, la formación inicial de los profesionales debiese considerarse como un punto de partida para un proceso de educa-

ción permanente. Como una primera consecuencia, señala San Martín, los docentes de educación superior deberían actualizar y mejorar sus competencias, incorporar la innovación permanente a los planes de estudio y a los métodos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, las instituciones deberían garantizar todas las condiciones profesionales a través de estructuras y estrategias ágiles y flexibles, capaces de dar respuesta rápida a las nuevas y cambiantes demandas.

De estas nuevas exigencias, al autor deduce algunas consecuencias prácticas para las instituciones de educación superior. En forma sucinta, estas serían:

- Pasar del credencialismo a la competencia
- Situar las reformas en el liderazgo académico, la formación profesional, el perfeccionamiento y la actualización de la formación superior general, y
- Generar regímenes de incentivos que premien la eficiencia y la calidad.

En cuanto a las reformas a las instituciones, San Martín precisa que deben contemplar una serie de contenidos específicos, tales como el concepto de educación para toda la vida, la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos y tecnológicos, la flexibilización jurídica y administrativa de las instituciones, la evaluación de la pertinencia y formación de las competencias a la luz de las expectativas sociales, la incorporación de procedimientos de evaluación, autoevaluación y acreditación permanente y la consideración de los alumnos como participantes esenciales de los procesos de renovación.

El autor, finaliza enfatizando la necesaria transición de la mera calificación a la adquisición y reconocimiento de competencias; paso que, de cualquier forma, debe darse de manera crítica y participativa, con plena consideración a los temas valóricos y a las identidades de cada institución.

CATEGORÍAS DE COMPETENCIA

Para que una competencia se vuelva operativa debe, de una u otra forma, relacionarse con las tareas que deben realizar los profesores. Esto hace necesario conocerlas, para lo cual nos apoyaremos en Imbernón (1998). Este autor las agrupa en tres grandes categorías, las cuales advierte, se encuentran en relación de interdependencia: el profesor con relación a la comunidad, el profesor con relación a la escuela como institución y el profesor con relación al alumno y el grupo clase. La primera clasificación, exige al profesor el conocimiento profundo de la comunidad donde se desempeña de modo que, pueda incorporar a su gestión los valores, cultura y tradiciones que son propios de esa comunidad. Agrega Imbernón: "Este conocimiento del medio enlaza directamente con la toma de decisiones para diseñar proyectos curriculares, ya que todos estos elementos del medio deberán estar presentes en la currícula prescindiendo de manuales únicos que dicen el qué enseñar en cualquier circunstancia." (Imbernón, 1998:30) Vemos como el autor rompe con los esquemas rígidos que buscan uniformidad y toma una opción por incorporar las variables contextuales locales en la planeación y gestión del proceso enseñanza aprendizaje.

La segunda categoría, apunta al conocimiento que debe tener el profesor del sistema educativo para que, pueda integrarse y adaptarse a él y desarrollarse plenamente. Se pueden extraer una serie de características o competencias posibles de inferir de lo que Imbernón señala en este punto. Pasamos a listarlas a continuación:

- preparación cultural
- análisis crítico
- capacidad reflexiva
- conocimiento técnico
- capacidad de adaptación
- capacidad de trabajo en equipo o cooperativo
- capacidad organizativa
- competencia en áreas de gestión administrativa

Estas características, por cierto todas muy deseables en un profesor, nos entregan las primeras luces en el tema de las nuevas competencias a desarrollar en los docentes.

El tercer ámbito, relación profesor-alumno y grupo clase, es, a juicio de Imbernón, el más importante, ya que en él suceden la mayoría de las actividades que buscan maximizar la relación enseñanza-aprendizaje. Entre mejor conozca el docente a sus alumnos, mejor podrá adaptar sus intervenciones pedagógicas al grado de madurez, necesidades e intereses de éstos. Imbernón finaliza esta sección de su libro, sugiriendo que el profesor deberá tender a buscar la mejor forma de evaluar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y también de evaluarse a sí mismo.

COMPETENCIAS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Prosiguiendo con las nuevas demandas y lo que se le pide al profesor hoy en día, la OECD junto con la UNESCO (2001) señalan que las expectativas son cada día más altas. A juicio de estos organismos, existe una creciente exigencia por calificaciones académicas más altas y hacen ver la necesidad de una actualización continua, tanto de la pericia didáctica como del conocimiento de los profesores. Para la OECD y la UNESCO, esto es esencial *“ya que para brindar al mundo de mañana el conocimiento y las competencias de las que dependen tan críticamente el progreso económico y social, las instituciones de educación y los docentes necesitan responder desarrollando e impartiendo el contenido educacional adecuado.”* (OECD/UNESCO, 2001:10) Agregan que es necesario complementar el manejo de los profesores de su disciplina con la competencia pedagógica para facilitar el desarrollo de competencias de alto nivel en sus alumnos. Dentro de estas competencias, se mencionan la motivación para aprender, la creatividad y la cooperación. Al respecto, nos gustaría indicar que nadie puede transmitir lo que no tiene por lo que estas competencias, deberían, en primer término, ser logradas por los propios docentes.

Para la OECD y la UNESCO, la tecnología aplicada a la educación se ha convertido en una nueva característica de la enseñanza profesional. Esto obliga al profesor,

a comprender el potencial pedagógico de esta herramienta y a ser capaz de integrarla, eficientemente al proceso de enseñanza aprendizaje. Además, estos organismos internacionales, dan por superada la enseñanza como una competencia individual para convertirla en un proceso grupal o cooperativo dentro del ámbito de las escuelas como organizaciones que aprenden. Bajo esta concepción, los profesores deberán enriquecer sus conocimientos y gestión pedagógica, con las experiencias de otros, basar sus decisiones en las características del entorno donde se desempeñan y tomar un rol más protagónico en la gestión del sistema escuela.

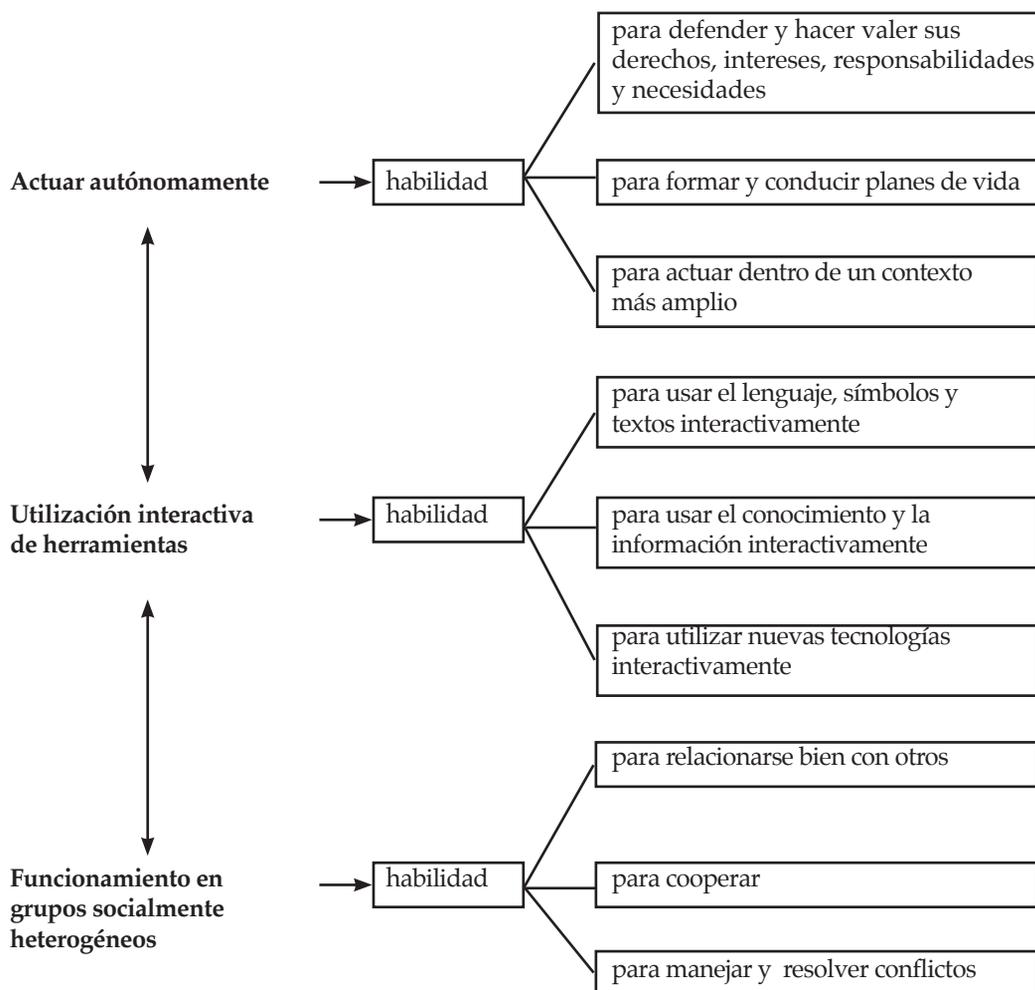
A fin de complementar y enriquecer esta visión, revisaremos otro interesante aporte al tema de las competencias para la sociedad del conocimiento realizado por Rychen (2002). Si bien, el autor se refiere a las competencias que los ciudadanos pertenecientes a los países de la OECD debieran desarrollar y no directamente a las competencias a lograr por los docentes para enfrentar los nuevos desafíos, hemos decidido incluir sus ideas debido a que son, en buena parte, los profesores quienes tendrán la misión de desarrollar estas competencias en sus alumnos y, como se ha señalado con anterioridad, es muy difícil que un docente pueda lograr en sus educandos algo que él no haya conseguido primero. En consecuencia, consideramos que estas competencias, pensadas originalmente para los individuos miembros de la OECD y a partir de ellas para el resto del mundo, también son aplicables y deseables en los profesores del nuevo milenio.

Rychen hace un recuento de cómo se llegó a identificar las competencias claves que debe desarrollar un individuo. Señala que fue un proceso de colaboración internacional, en el cual participaron expertos de diversas áreas del conocimiento de varios países, quienes procuraron encontrar claridad conceptual para el concepto de competencia. Luego de varios años de debates en simposios y foros internacionales, se establecieron las competencias deseables de lograr de un modo amplio, holístico e interdisciplinario. Estas competencias, poseen una base individual y tienen importancia tanto a nivel del sujeto como de la sociedad, y se aplican transversalmente en las áreas del saber. Las nuevas competencias deben ayudar a enfrentar los crecientes desafíos y problemas de la sociedad actual. En palabras de Rychen estos serían:

- “rapid social and technological changes
- economic and cultural globalization (standardization and a trend toward uniformity)
- growing individual and social diversity, competition, liberalization
- large-scale value changes, instability of norms
- substantial global inequality of opportunities
- conflicts of poverty in all its forms
- HIV/AIDS
- Ecological destabilization” (Rychen, 2002)

Estos problemas se manifiestan en diferentes contextos y a diferentes niveles, por lo que las destrezas básicas se hacen insuficientes. Es así como, el desarrollo de habi-

lidades mentales de orden superior se hace imprescindible, constituyendo un elemento crucial en el proceso de identificación de competencias claves. A partir de sus estudios y de la literatura existente acerca del tema en discusión, Rychen propone tres categorías de competencias básicas: actuar autónomamente, utilización interactiva de herramientas y funcionamiento en grupos socialmente heterogéneos. La primera categoría se relaciona con la autonomía relativa y la identidad, la segunda con la interacción del individuo con el mundo utilizando herramientas físicas y socioculturales y, la tercera, a la capacidad de interactuar con gente diferente a uno. A cada categoría se le relacionan una serie de competencias relevantes que pasamos ahora a ilustrar en el siguiente esquema.



Rychen, precisa que las competencias están interrelacionadas y, por ende, son más importantes agrupadas que individualmente. Además, llama nuestra atención sobre

la naturaleza compleja de las competencias y de su diferenciación conceptual con las habilidades. "...each competence is defined as a combination of interrelated mental prerequisites and dispositions such as cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, and emotions. Hence, the term "competence" and "skill" are not synonymous. Skills is used to designate an ability to perform complex motor and/or cognitive acts with ease, precision, and adaptability to changing conditions, while the term competence designates a complex action system encompassing cognitive skills, attitudes, and other non-cognitive competences. In this sense, the term competence represents a holistic concept." (Rychen, 2002) Finalmente, el autor hace un llamado a que, los países inviertan en el desarrollo de habilidades claves para todos, a crear ambientes propicios, a actualizar los métodos pedagógicos para la adquisición de habilidades y competencias y a desarrollarlas formalmente a través de las escuelas y centros educativos, pero también informalmente mediante el aporte de la familia, los medios de comunicación, y los lugares de trabajo, entre otros.

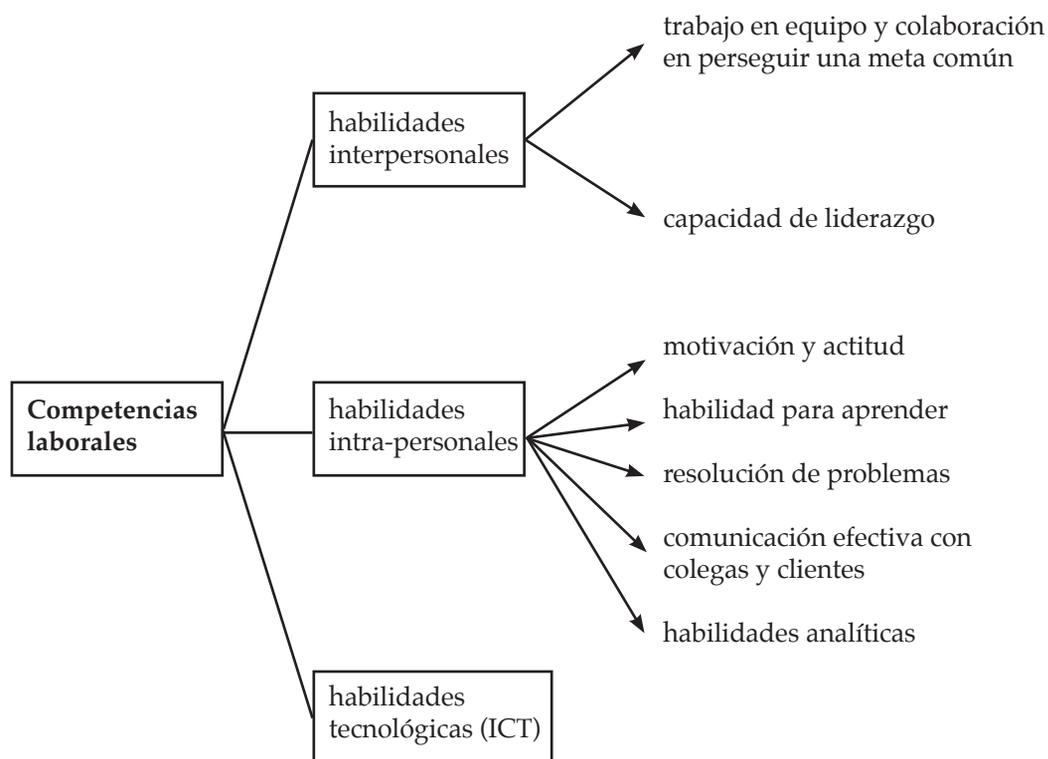
Mayor información acerca de las competencias requeridas para la sociedad del conocimiento, la entrega la OECD (2001). En el capítulo "Competencies for the Knowledge Economy" esta organización internacional busca dar respuesta a la interrogante de las competencias requeridas para participar exitosamente en la sociedad actual. Previo a entregar los resultados de varios estudios, la OECD nos advierte que no existe acuerdo en la definición y medición de estas habilidades y competencias, como tampoco de su impacto específico en la economía del conocimiento. En consecuencia, nos centraremos principalmente en las competencias que aparecen con mayor frecuencia en los estudios citados por la OECD.

En opinión de esta institución, la tecnología y la innovación han contribuido al crecimiento de la economía. Esto ha motivado la necesidad de contar con trabajadores con un nuevo perfil, trabajadores dispuestos a someterse a un proceso de aprendizaje permanente sustentado en competencias de base amplia. Desde la perspectiva de mercado estas competencias serían:

- habilidad para utilizar información
- habilidad para usar tecnología de comunicación
- capacidad para resolver problemas
- capacidad de trabajo en equipo
- capacidad de supervisar y liderar
- capacidad de emprender un aprendizaje continuo

Con relación a las habilidades o competencias personales, las siguientes son las que aparecen con mayor frecuencia: (i) habilidades comunicacionales e intra personales, (ii) habilidad para aprender, (iii) habilidad de resolución de problemas, (iv) trabajo en equipo, (v) capacidad de autogobierno, (vi) iniciativa y, (vii) motivación. Además de estas competencias personales, la OECD también presenta una categoría de competencias del lugar del trabajo o laborales, las cuales *"refer to a set of skills that are complementary*

to academic or more technical skills" (OECD, 2001:109) A continuación presentamos un esquema con las competencias laborales que, a juicio de la citada organización, generan más consenso.



La necesidad de contar con individuos capaces de desarrollar estas competencias, nos conduce a la noción de trabajadores del conocimiento. Según la OECD, ellos serán los que tendrán acceso a los mejores empleos en la sociedad actual. Estos trabajadores del conocimiento se distinguirán por ser altamente ilustrados y educados, combinarán el conocimiento formal con la capacitación y la experiencia laboral, combinarán las habilidades tecnológicas con las de negocios, gerenciales y administrativas. Serán capaces de operar en entornos cambiantes, de manejar procesos de trabajo no rutinario y abstracto, de tomar decisiones y asumir responsabilidades, de trabajar e interactuar en equipo y lograrán una comprensión amplia y sistémica.

Los cambios y demandas de la sociedad del conocimiento están impactando a todo nivel, ya no sólo en demandar nuevas competencias a los trabajadores, sino también a las instituciones que forman dicha fuerza laboral. Laurillard (2002) plantea que al ofrecer muchas empresas capacitación a sus empleados y, de esa forma, dotarlos de las compe-

tencias que requieren para efectuar eficientemente su trabajo, muchos han comenzado a cuestionarse los beneficios de una educación universitaria en consideración a su alto costo. Es así como, a juicio de la autora, las universidades que pretendan dar respuesta a las nuevas exigencias deberán resolver dos grandes y complejas interrogantes: cómo balancear el conocimiento experto y el conocimiento práctico en el currículo y hasta qué punto un grado universitario asegura a un individuo una base o sustento a largo plazo.

Con el propósito de responder a estas interrogantes, Laurillard entrega seis proposiciones que pasamos ahora a sintetizar: (i) sustentar la competitividad de las universidades frente a las industrias del conocimiento mediante la mantención de sus valores esenciales; (ii) una variación hacia un currículo orientado a las habilidades cognitivas de alto nivel y de largo plazo; (iii) una realineación de la investigación y la enseñanza que conduzca a métodos de enseñanza que desarrollen habilidades genéricas en los estudiantes; (iv) introducción de tecnologías de aprendizaje que refuercen en los alumnos las formas de aprender; (v) programas de investigación y desarrollo (R&D) que construyan herramientas de diseño o modelos genéricos de actividades de aprendizaje; y, (vi) una nueva aproximación a la enseñanza profesional que refleje el enfoque de la investigación que se realiza.

La primera proposición, incluye la enseñanza basada en la investigación y un currículo que responde a las necesidades de habilidades cognitivas de largo plazo de los individuos. La segunda, implica una evolución en los métodos de enseñanza, pasar de un currículo que enseña lo conocido a otro que enseña cómo llegar a conocer. La tercera proposición, trasciende la mera adquisición del conocimiento para centrarse en el diálogo profesor – alumno, el cual, según la autora, debe suceder en dos niveles: el nivel discursivo, teórico y conceptual y el nivel activo, práctico y experiencial. La cuarta proposición, utiliza la tecnología para respaldar aprendizajes que contribuyan a la adquisición de habilidades académicas de alto nivel cognitivo, al igual que al desarrollo de habilidades basadas en la práctica y en el conocimiento de concepciones prácticas. La quinta, presupone la utilización de programas de desarrollo de herramientas y actividades que apoyen el aprendizaje de habilidades académicas en los estudiantes. Finalmente, la sexta proposición implica un cambio de enfoque por parte de las universidades que las acerque más a las necesidades de la sociedad del conocimiento. Laurillard considera estas proposiciones, en especial la cinco y la seis, esenciales para mantener vigentes a las universidades en la era digital.

Reconociendo los cambios que la sociedad de la información demanda a la educación, Marqués (2000) declara la necesidad de nuevas competencias personales, sociales y profesionales para afrontar las demandas de los avances tecnológicos y la nueva economía global. El autor postula que esta nueva cultura, no sólo afecta la forma de ver y entender el mundo sino también los valores y las normas de comportamiento.

Ante esta nueva y cambiante realidad, se vuelve imperioso replantear el rol y las funciones de los docentes a fin de que, puedan aportar a la formación de personas con

múltiples competencias procedimentales tales como, iniciativa, creatividad, uso de herramientas TIC, estrategias de resolución de problemas y trabajo en equipo. Por lo tanto, plantea Marqués el papel de los formadores ya no será tanto de enseñar conocimientos, sino más bien ayudar a los alumnos a aprender a aprender de forma independiente, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal. Con este fin, será imprescindible plantear actividades críticas y aplicativas que les exijan a los estudiantes un procesamiento activo de la información para que logren construir su propio conocimiento.

A fin de atender la enorme diversidad entre el alumnado, el autor aconseja a los docentes utilizar todos los recursos disponibles, personalizar la actuación profesional, trabajar colaborativamente con los colegas compartiendo recursos y mantener una actitud investigadora al interior de las aulas. En este contexto, los rasgos de un profesor debieran ser:

- Un experto que domina los contenidos y planifica sin perder flexibilidad.
- Un profesional que tiene como metas, la perseverancia, los hábitos de estudio, la autoestima, la metacognición y la capacidad de mediar para que sus alumnos desarrollen las habilidades que los lleven a su plena autonomía.
- Un regulador de los aprendizajes que favorece y evalúa los progresos.
- Un fomentador del logro de aprendizajes significativos y transferibles.
- Un motivador de la búsqueda de la novedad, la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento convergente.
- Un potenciador del sentimiento de capacidad, autoimagen e interés por alcanzar nuevas metas.
- Un formador que enseña qué hacer, cómo, cuándo y por qué, y que ayuda a controlar la impulsividad.
- Un profesional que comparte las experiencias de aprendizaje con los alumnos como discusión reflexiva y empatía grupal, atiende las necesidades individuales y desarrolla actitudes positivas y valores en sus alumnos.

Con este marco como referencia, Marqués identifica las principales funciones que deben realizar los docentes hoy en día. Entre ellas menciona: el diagnóstico de necesidades, la preparación de clases, la búsqueda y preparación de materiales para los alumnos utilizando todos los lenguajes disponibles (icónico, multimedial, hipertextual), la motivación al alumnado, la docencia centrada en el estudiante y atenta a la diversidad, el ofrecimiento de tutorías, el ser ejemplo en la vivencia de virtudes y valores, la investigación en el aula, el desarrollo profesional continuo y la colaboración con la gestión y manejo de la escuela.

Reflexionando acerca de las nuevas necesidades con respecto de la formación de los docentes, el autor sostiene que los modelos básicos de formación del profesorado se focalizan en: (i) la adquisición de conocimientos sobre su asignatura y sobre la didáctica, (ii) el desarrollo de habilidades relacionadas con el rendimiento didáctico, (iii) el desarrollo integral del profesorado y de su autoconcepto, y (iv) la investigación en el aula como

forma de búsqueda continua de soluciones a los problemas del aula, y de cada centro educacional. De cualquier forma, afirma Marqués, las competencias necesarias para que una persona que se dedique a la docencia serían: conocimiento de la materia, competencias pedagógicas, habilidades instrumentales y conocimientos de nuevos lenguajes. Además, un docente debiera ser una persona madura, segura de sí misma, con una sana autoestima, equilibrada emocionalmente, empática e imaginativa, entusiasta, optimista, con deseos de aprender, que ejerza liderazgo, capaz de entregar afecto y de impulsar a los alumnos a demostrar todo su potencial. No obstante, todo lo anterior, el autor hace un llamado a no olvidar a que la capacidad del profesor es el factor más influyente en el éxito y nivel de logros de sus estudiantes.

Marqués identifica las siguientes características del buen profesor:

- Preparar bien las clases.
- Motivar a los estudiantes.
- Gestionar las clases considerando la diversidad.
- Utilizar diversos materiales y medios para hacer más interesantes las clases.
- Claridad expositiva.
- Mantener la disciplina y el orden.
- Tratar a los alumnos con respeto.
- Reconocer sus errores.
- Realizar buenas tutorías y dar ejemplo.
- Proporcionar a todos una atención frecuente y sistemática.
- Interesarse por sus alumnos e intentar ayudarles.
- Dar orientación ajustada a los problemas de cada alumno.
- Hacer trabajar a los alumnos y ser exigente.
- Ayudar a los alumnos a ser independientes y a organizarse.
- Promover y orientar el trabajo grupal.
- Investigar en el aula y aprender con los alumnos.
- Dominar la materia y mantener sus conocimientos actualizados
- Estar en contacto con los padres de familia y animarles a participar de la vida del centro.
- Ser amistoso con los colegas y ayudarles.
- Colaborar con la gestión de la escuela.

Con relación al liderazgo del profesor, Marqués, se basa en Chapman para postular que el docente líder debe: (i) integrar aspectos cualitativos y cuantitativos, de la sustancia y el proceso, de la visión externa e interna simultáneamente; (ii) hacerse cargo de situaciones complejas, posibilitar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa sin perder de vista el fin principal, (iii) mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación; (iv) entrar en relaciones abiertas con interlocutores más allá de la escuela; (v) reconocer la interdependencia de las personas en el conjunto del centro y controlar la ansiedad inherente al trabajo en colaboración; y (vi) enlazar las ideas nuevas y visionarias en educación con las herramientas organizativas para ponerlas en práctica.

Resumiendo, Marqués cree necesario “reconocer e incentivar la competencia y buena labor docente del profesorado, su compromiso y su dedicación real, proporcionándole recursos suficientes, las mejores condiciones de trabajo posible, y la formación inicial y continua y el asesoramiento adecuado.” (2000) En consecuencia, el autor propone licenciatura de 4 años para los maestros, itinerarios de capacitación docente, planes de formación continua, asesoramiento permanente al profesorado, estada en el extranjero y en empresas, nuevos sistemas para la selección del profesorado, e incentivar la participación de los maestros en proyectos y actividades formativas, como medios para el desarrollo de las competencias docentes necesarias, para dar respuestas a las nuevas demandas y exigencias de la sociedad contemporánea.

COMPETENCIAS PARA EL DOCENTE DE AULA

En una investigación, que busca aportar al tema de las competencias aplicadas a la educación de Venezuela, Fernández (2005) identificó una serie de competencias, que debe poseer el docente de aula de educación básica. Para definir estas competencias, utilizó la metodología de Focus Group con docentes de educación básica; de esa forma se obtuvo una matriz de competencias para el aludido ciclo escolar, la cual consta de diez competencias, subcompetencias e indicadores de ejecución.

Tras hacer una revisión de los orígenes, usos, conceptos y definiciones de competencia, Fernández concluye que toda competencia contiene tres elementos básicos: características personales, ejecuciones y resultados positivos. Las competencias, estarían conformadas por los conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter y conceptos de uno mismo. Además, estarían causalmente relacionadas con ejecuciones que producirían resultados exitosos y se manifestarían en la acción. Las competencias serían también características subyacentes a la persona que funcionarían como un sistema interactivo y globalizador y como un todo inseparable que, aparte de ser superior y diferente a la suma de atributos individuales, lograría resultados en diferentes contextos.

Dentro de los pasos metodológicos, Fernández estructuró dos grupos de veinte profesores a fin de que fueran los mismos docentes, quienes identificaran aquellas competencias que conforman la esencia de los cargos que ocupan para que estos sean exitosos. En primer término, el autor explicó a los participantes los objetivos del taller, luego se presentaron los conceptos básicos de competencia y se buscó generar un consenso con relación a la definición de competencia a utilizar. A continuación, los participantes debieron pensar en un maestro que ellos consideraran que lograba en los alumnos los resultados deseados y que enumeraran en una hoja todas las actuaciones tendientes al logro de dichas metas. Al final de la reunión, los participantes sumaron las ejecuciones y eliminaron las repetidas. Además, cada grupo procuró agrupar las acciones en conjuntos que, en su criterio, respondían a algunos atributos personales. En las sesiones siguientes, informa Fernández, se transcribieron los listados de todos los maestros, convirtiéndose esta nómina en un insumo básico para la segunda sesión. En ella se recordaron los conceptos y se estableció la base del modelo de competencias a seguir. Se identificaron las

acciones causantes de buenos resultados, y se agruparon por afinidad en 10 conjuntos diferentes, donde cada conjunto contaba con sus indicadores. Fernández relata que “para la siguiente sesión, los docentes de cada escuela participante debían presentar dos competencias con subcompetencias e indicadores completando, ordenando y adecuando el material previamente elaborado. Entre la tercera y la cuarta sesión, se presentaron las competencias, se discutieron y consensuaron los nombres de las competencias y subcompetencias, y de esta forma se logró la matriz de Competencias del docente de Educación Básica que se muestra en los resultados.” (2005: 8)

A continuación, se presentan las diez competencias y sus correspondientes subcompetencias de la matriz de competencias, lograda por el autor a través del método recientemente descrito.

Competencia 1: Motivación al logro.

Subcompetencias:

Espíritu de superación y logro de metas.

Espíritu de trabajo e innovación.

Competencia 2: Atención centrada en el alumno.

Subcompetencias:

Empatía con el alumno.

Diagnostica al grupo de alumnos.

Planifica, ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno.

Competencia 3: Sensibilidad social.

Subcompetencias:

Conocimiento del entorno.

Trabajo en equipo (docente-alumno- representantes- escuela- comunidad).

Competencia 4: Agente de cambio.

Subcompetencias:

Motivador

Actitud de cambio.

Competencia 5: Equipo de aprendizaje.

Interdependencia positiva.

Habilidades interpersonales y pequeños grupos.

Procesamiento grupal.

Competencia 6: Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de E.B.

Subcompetencias:

Conocimientos lingüísticos.

Conocimiento lógico-matemático.

Conocimientos de las ciencias experimentales.

Conocimiento de las ciencias sociales.

Conocimiento de expresión plástica.

Competencia 7: Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.

Subcompetencias:

Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas.

Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local.

Maneja estrategias de motivación.

Competencia 8: Crea un ambiente de aprendizaje adecuado.

Subcompetencias:

Ambiente físico y de recursos.

Ambiente afectivo.

Ambiente para la convivencia.

Competencia 9: Autoaprendizaje.

Subcompetencias:

Investigador.

Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno.

Formación permanente.

Competencia 10: Cualidades personales del docente.

Subcompetencias:

Dominio del carácter.

Concepto de sí mismo.

Actitudes.

Valores.

Terminando su trabajo, Fernández valora el logro de la investigación y el funcionamiento de la matriz y sus elementos constituyentes como un sistema globalizado. Además, evalúa muy positivamente el método interactivo de producción de resultados usado en la investigación.

Dentro de las investigaciones acerca de competencias profesionales producidas en Chile, destaca la de Miranda (2007) quien busca indagar sobre el impacto del Programa de Becas en el Exterior (PBE) en las competencias modificables del docente. En concreto, el autor se pregunta por el impacto del PBE sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas de los profesores de educación básica. Estas competencias funcionarán como variables dependientes, a la vez que el PBE será la variable independiente del estudio. Como objetivo de la investigación, Miranda fija “contrastar empíricamente un modelo teórico que permita describir y comparar el impacto del PBE sobre la autoestima profesional, el pensamiento crítico y la innovación en las prácticas pedagógicas

de los docentes participantes de Educación General Básica del país.” (2007, p. 3)

Utilizando datos de un estudio sobre la eficacia del PBE de la Pontificia Universidad Católica de Chile y del proyecto DIDS-200549 de la Universidad Austral de Chile, Miranda procuró establecer relaciones positivas directas entre la variable independiente y las tres dependientes. Con estos fines, utilizó un modelo teórico de relaciones con hipótesis correlacionales y de diferencias de grupo, el cual fue confirmado empíricamente a través de análisis de varianza univariante.

Después de analizar descriptivamente el modelo, al autor procedió a modificarlo utilizando el método de parámetros, logrando un adecuado ajuste de los datos del modelo hipotético. El modelo modificado demostró, según informa el autor, una relación significativa y positiva del PBE sobre la autoestima profesional y el pensamiento crítico. La relación PBE-innovación en las prácticas pedagógicas, si bien fue positiva, no alcanzó conclusiones significativas.

En segundo término, Miranda pudo corroborar que la autoestima profesional, tiene una relación significativa y positiva sobre la innovación en las prácticas pedagógicas y que, el pensamiento crítico relaciona positiva mas no significativamente con la innovación en las prácticas pedagógicas.

A juicio del autor, los resultados de su investigación evidencian que:

- El impacto del PBE estaría fuerte y directamente relacionado con el cambio en todas las variables dependientes.
- Con respecto al PBE, la relación más importante es la correlación entre la innovación en las prácticas pedagógicas y la autoestima profesional.
- Es necesario ponderar la fuerza y la dirección de las relaciones propuestas en el modelo hipotético.
- El modelo destaca el rol mediador de la autoestima entre el impacto del PBE sobre la innovación en las prácticas pedagógicas.

Entre las principales conclusiones a las que llega Miranda se pueden mencionar:

- El ofrecimiento de un estudio empírico acerca de la efectividad de la formación permanente en la reforma chilena.
- No hubo necesidad de volver a especificar las relaciones entre variables dentro del modelo.
- El PBE puede ser considerado como una propuesta que propicia el desarrollo profesional docente.
- Los resultados confirmarían en parte los supuestos teóricos de cada variable.

A partir de las conclusiones, recién reseñadas de manera concisa, Miranda plantea una serie de recomendaciones, entre las que destacan: (i) incorporar un marco de compromiso institucional a la hora de seleccionar a los becarios, ya que, a mayor compromiso

colectivo, mayores posibilidades de éxito; (ii) cuidar la formación de base, muy especialmente la referida a la adquisición de competencias socio-afectivas, cognitivas y prácticas; (iii) estimular y favorecer la formación permanente del profesorado como política de estado; (iv) priorizar en las investigaciones campos relacionados con las competencias deficitarias del profesor (desarrollo de competencias metacognitivas, aprovechamiento de experiencias exitosas, estrategias de vinculación de contenidos, metodología y evaluación, uso pedagógico de las TIC, planeación y desarrollo de innovaciones, uso eficaz del tiempo y espacio, evaluación de alumnos, programas, proyectos, trabajo colaborativo y potenciación de estilos de enseñanza); y (v) diversificar la educación permanente en torno a las competencias profesionales mediante cursos de actualización, formación en competencias profesionales específicas colectivas y formación de competencias profesionales generales individuales.

Resulta aconsejable considerar estas recomendaciones a la luz de los agentes involucrados y sus contextos.

Dentro del tema de las competencias para el docente de aula, destaca la contribución de Brophy (1999) al campo de la enseñanza efectiva. Como el mismo autor establece, su trabajo no solo se relaciona con aspectos genéricos del currículum, la instrucción y la evaluación, sino también con la organización del aula y la administración de prácticas que aportan a la enseñanza y a los logros de aprendizaje de los alumnos.

Brophy presenta sus postulados en doce interesantes principios que pasamos ahora a enunciar.

1. **Un clima de clases apoyador:** los alumnos aprender mejor en comunidades de aprendizaje cohesionadas y preocupadas de sus miembros.
2. **Oportunidades de aprender:** los alumnos aprenden más cuando la mayor parte del tiempo disponible se destina a actividades relacionadas con el currículo y el manejo de la clase mantiene el compromiso de los alumnos con las actividades.
3. **Alineación curricular:** todos los componentes del currículo están alineados para crear un programa cohesionado para alcanzar las metas y propósitos instruccionales.
4. **Establecimiento de orientaciones de aprendizaje:** los profesores pueden preparar a sus alumnos para el aprendizaje, dándoles una estructura inicial para clarificar los resultados que se buscan e indicar las estrategias de aprendizaje deseadas.
5. **Contenidos coherentes:** Para facilitar el aprendizaje significativo y la retención, los contenidos son explicados claramente y desarrollados con énfasis en su estructura y conexiones.
6. **Discurso bien reflexionado:** las preguntas son planeadas para comprometer a los alumnos en un discurso sostenido y estructurado en base a ideas poderosas.
7. **Práctica y actividades de aplicación:** los alumnos requieren suficientes oportunidades para practicar y aplicar lo que están aprendiendo y recibir retroalimentación orientada a la mejora.
8. **Apoyo al compromiso de los alumnos con las tareas:** el profesor provee toda la

- asistencia que los alumnos necesiten para permitir que ellos se comprometan productivamente, en actividades de aprendizaje.
9. **Enseñanza de estrategias:** el profesor modela e instruye en estrategias de aprendizaje y autorregulación.
 10. **Aprendizaje cooperativo:** los alumnos a menudo, se benefician del trabajo en pareja o grupos pequeños para construir entendimientos o ayudarse mutuamente a dominar habilidades.
 11. **Evaluación orientada a las metas:** el profesor, utiliza una variedad de métodos de evaluación formal, para monitorear el progreso hacia los objetivos de aprendizaje.
 12. **Expectativas de logro:** el profesor, establece y da seguimiento a expectativas de logro apropiadas para los resultados de aprendizaje.

Los principios de Brophy, contienen un justo equilibrio entre teoría y práctica por lo que resultan una interesante guía, para ejercer la docencia que bien merece ser tomada en consideración.

No se puede finalizar un trabajo acerca de competencias docentes, sin incluir alguna referencia a lo que podríamos denominar competencias valóricas o axiológicas. Para los que tenemos una visión trascendente de la vida y, por lo tanto, de la educación esta dimensión es fundamental. Hemos visto como las competencias docentes se asocian con lo social, lo psicológico, con la gestión y el quehacer pedagógico. No obstante, sólo un esquema axiológico devolverá a la pedagogía a su verdadera esencia, dotando a los profesores de un fundamento lleno de sentido y autenticidad. Al respecto, las palabras de González (1993) pueden ser iluminadoras: "Existir auténticamente como persona no será otra cosa en el ser humano que dejarse interpelar por los Valores; desarrollar esa capacidad propia del ser espiritual de crear, mantener, transmitir valores. Esto es precisamente la Educación: crear, mantener y transmitir Valores. La vida del espíritu no será otra cosa que una fuerza interior centrada en los Valores, es decir, empujada por una lúcida razón de `ser'" (1993: 45)

A fin de otorgarle un sentido valórico a la pedagogía, González presenta cinco postulados de la axiología educativa: (i) los valores se eligen pero también se cultivan, para ello se puede utilizar el ambiente familiar y el clima escolar como medio; (ii) los valores constituyen motivos como ideales reforzantes y criterios para juzgar y valorar la existencia; (iii) los valores son bienes objetivos, por lo tanto, inmutables, atractivos y deseables; (iv) los valores sociales deben propiciar la cooperación y la solidaridad; y (v) los valores se deben desarrollar a través del trabajo en equipo y de los deberes colectivos. En síntesis, los valores se gestan en nuestras vivencias y en la información que recibimos, para luego ser elegidos mediante el ejercicio de nuestra libertad. Luego se van madurando y se convierten en el sustento de nuestras decisiones. Qué importante es este tema para quienes a diario debemos tomar decisiones acerca de la formación de nuestros alumnos.

Dentro de su concepción de la dimensión axiológica del quehacer educativo, González identifica diez valores claves. El *respeto*, entendido como la capacidad de aco-

ger, escuchar y aceptar a otros. La *alegría*, obtenida mediante la realización de actividades festivas y la creación de un clima optimista y feliz. La *autenticidad*, concebida como la vivencia plena de los valores y estilo de vida propuesto. La *disponibilidad* definida como la disposición de estar al servicio de los demás. El *amor*, referido a las buenas relaciones, la caridad y la estima hacia los más pequeños y débiles. La *libertad*, asociada al fomento de la creatividad y la libertad de expresión. La *responsabilidad*, relacionada a la participación de todos en los deberes diarios. La *comunicación*, visualizada como la capacidad de interrelacionarse y comprender a todos. El *trabajo*, vinculado a la transmisión del sentido del mismo y al fomento del trabajo en equipo y colaborativo. Finalmente, la *solidaridad*, vista como la vida comunitaria, la valoración de cada persona y la conciencia de equipo.

Estos valores, de por sí significativos para cualquier ser humano, son especialmente relevantes para los profesores. Somos nosotros, como agentes corresponsables de transmitir la cultura, los llamados a formar a nuestros alumnos en la ética de los valores, ayudando a recuperar así el sentido de la vida y del individuo.

A modo de síntesis final, solamente queda señalar que este trabajo ha realizado un sucinto recorrido por algunos de los principales temas relacionados con las competencias docentes para el siglo en que vivimos. Primeramente, cubrimos algunas definiciones que buscan dotar el término 'competencia' de un necesario marco conceptual que facilite su comprensión. Luego, revisamos unas interesantes propuestas para categorizar las competencias docentes, asociándolas con las tareas propias de los profesores a fin de volverlas operativas. De igual forma, se hizo un recorrido por una serie de competencias que los principales organismos internacionales proponen desarrollar en las personas, como forma de dar mejor respuesta a las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento. Especial énfasis se puso en aquellas competencias que reconocidos autores consideran clave, dentro del contexto de un mundo globalizado. Buscando aportar también al ámbito específico del aula y la enseñanza, abordamos las tareas de un profesor dentro de su entorno, la comunidad educativa, su relación con los alumnos y su gestión dentro y fuera de la sala de clases. Nuestro trabajo también revisó las nuevas demandas que deben enfrentar los profesores y el tipo de competencias que se requieren para afrontarlas con éxito. Mención hizo además al rol de las nuevas tecnologías y de los cambios que las universidades deben implementar, si desean mantener su vigencia dentro de la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, recorrimos conceptos básicos y sugerencias atingentes a la formación de los profesores y, además, a su gestión y la forma de hacerla más eficiente. Finalmente, manifestamos una especial valoración de la dimensión axiológica que todo profesor debe desarrollar para cumplir su misión última a plenitud.

Conscientes del carácter introductorio del presente trabajo, invitamos a los interesados a seguir profundizando en el tema de las competencias docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Brophy, J. 1999. "Teaching, Educational Practices Series-1" IAE/UNESCO, en <<http://www.ibe.unesco.org>>
- Delors, J. *et al.* 1998. **La Educación Encierra un Tesoro**. Francia: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Fernández, J.M. 2005. "Matriz de Competencias del Docente de Educación Básica" en *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653), N° 36/2.
- González, J. 1993. "Los Valores y su Integración al Curriculum Escolar", en *Revista de Pedagogía* 355, FIDE, pp. 45-48.
- Imbernón, F. 1998. **La Formación del Profesorado**. Barcelona: Editorial LAIA.
- Laurillard, D. 2002. "Rethinking Teaching for the Knowledge Society" en *Educause Review*, Vol. 37, N°1, January/February, pp. 358-371.
- Marqués, P. 2000. "Los Docentes: Funciones, Roles, Competencias Necesarias, Formación" en <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- Miranda, C. 2007. "Hacia un modelo evaluativo de las competencias profesionales en la formación permanente" en *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653), N° 41/4, pp. 1-10.
- OECD. 2001. "Competencies for the Knowledge Economy", en <<http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>>
- OECD/UNESCO. 2001. **Docentes para la Escuela de Mañana**. Francia: Ediciones OECD.
- Rychen, D.S. 2002. "Key Competencies for the Knowledge Society", en <<http://www.oecd/DeSeCo/Rychen>>
- San Martín, V. 2002. "La Formación de competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica" en *Revista Iberoamericana de Educación*, (ISSN: 1681-5653), pp. 1-9.