

Percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias en educación básica.

Perceptions of Chilean teachers in the development of skills in basic education.

Ms. Pamela Caro Quintana*

Dr. Antoni Navío Gámez**

Resumen

El presente artículo se enmarca en una investigación doctoral en curso, cuyo objetivo es analizar las percepciones que tienen los profesores de educación básica chilenos sobre el desarrollo de competencias en los estudiantes, considerando la dicotomía curricular del país en un contexto global donde se transita de una formación por objetivos a una por competencias. Encontramos que el profesor desconoce en su integralidad el concepto de competencia y que sus prácticas pedagógicas evidencian el trabajo centrado en el contenido. Además, reconocen la importancia del enfoque competencial requiriendo mayor formación en estrategias y prácticas para desarrollarlas en sus estudiantes.

Palabras clave: competencias básicas, docentes, estudiantes, educación básica, prácticas docentes.

Abstract

This article is part of an ongoing doctoral research, the objective of which is to analyze the perceptions that Chilean basic education teachers have about the development of competences in students, considering the country's curricular dichotomy in a global context where one transits from training by objectives to one by competencies. We find that the teacher is completely unaware of the concept of competence. His pedagogical practices demonstrate content-focused work. Furthermore, they recognize the importance of the competence approach, requiring more training in strategies and practices to develop them in their students.

Keywords: basic skills, teachers, students, basic education, teaching practices.

* Chilena, Licenciada en Educación, Máster de Investigación en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Correo electrónico: pamelac Quintana@gmail.com.

** Español, Doctor en Pedagogía, Profesor de Didáctica y Organización Educativa, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona – España. Correo electrónico: antoni.navio@uab.cat.



Introducción

Los sistemas educativos, en la última década, están transitando a homogenizar las estructuras curriculares en todos los niveles de enseñanza, hacia un enfoque por competencias (OCDE, 2016; European Commission, 2015, 2016, 2017). Esto último tiene su génesis en diversos acuerdos internacionales para formar a los ciudadanos y futuras generaciones, para que adquieran competencias propias de una sociedad globalizada y tecnologizada: autonomía, resolución de conflictos, trabajo en equipo, utilización de las tecnologías, entre otras.

Estas competencias deben permitir a la persona estar mejor integrada en su contexto y entorno social (DESECO, 2005). Así, emerge un primer desafío, el de gestionar curricularmente las competencias en las organizaciones escolares, siendo un elemento transversal de la gestión educativa.

Con estos y otros desafíos, la educación cumple un rol fundamental en la gestión y desarrollo de las competencias de los estudiantes, siendo los primeros niveles de enseñanza claves para lograr los propósitos competenciales. La escuela es el lugar donde se puede identificar el potencial de cada alumno/a y poder desarrollarlo para lograr ciudadanos con una base competencial íntegra y que puedan enfrentarse a los desafíos del tercer milenio.

En el caso de Chile, la política educativa y los cambios en el sistema educativo en los últimos años han tenido el foco del cambio en los objetivos de los diversos niveles educativos (MINEDUC, 2016). Por ello, se han implementado cambios normativos para armonizarlos con las actuales teorías y paradigmas de educación. Los programas de estudio se encuentran en sintonía con lo que se realiza en el resto del mundo. Específicamente, en las bases curriculares de la educación básica, se intuye un enfoque competencial de los aprendizajes y actividades.

Sin embargo, lo anterior no ha impactado suficientemente a nivel del aula ni en la formación y trabajo de los profesores. Además, el sistema de evaluación nacional vigente tiene su base en una formación por objetivos, que distorsiona la función de los docentes.

Por otro lado, Chile carece de hallazgos y evidencias relacionadas con las competencias, enfocadas tanto en los estudiantes como en el profesorado. Por este motivo, se planteó, en esta investigación, la problemática de la percepción sobre el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, a partir de las percepciones y prácticas pedagógicas de su profesorado.

1. Marco teórico y contextual de referencia

Antecedentes naciones e internacionales

Desde que se implementó el currículum con enfoque competencial en Chile, son pocos los estudios realizados en relación a las percepciones del profesorado sobre el desarrollo de competencias en el nivel primario de educación. Por una parte, no se conoce la definición que ellos poseen y, por tanto, sus prácticas metodológicas para desarrollarlas con los estudiantes.

Por otra parte, en el caso de Chile, la definición de las competencias que deberían adquirir y desarrollar los estudiantes no están definidas de forma explícita, lo cual dificulta en cierta forma el trabajo docente y la comprensión de la temática.

Los sistemas de muchos países, desarrollados y en vías de serlo, han modificado sus estructuras curriculares separadas por alcances procedimentales de habilidades o aspectos cognitivos hacia una integración de éstas. Esto ha llevado a generar competencias generales o finales para cada etapa formativa, alcanzando cierta articulación entre los distintos sistemas, lo cual ha permitido los sistemas de créditos transferibles en educación superior.

Por tanto, el desarrollo de competencias básicas con temáticas globales como la sustentabilidad, el cambio climático, la seguridad, entre otras, son parte de la agenda de los gobiernos occidentales, que resultan de vital importancia en su desarrollo. Es por ello que se deben desarrollar competencias tanto en los estudiantes como en el profesorado.

En Chile no se identifican de manera explícita las competencias básicas que deben ser desarrolladas en los estudiantes en los programas de estudio, lo que se traduce en la falta de conciencia sobre lo que saben los docentes acerca de las competencias y cómo desarrollarlas en los estudiantes. Tampoco existen estudios respecto a la percepción de los profesores de educación básica sobre las competencias básicas.

Dentro del contexto teórico, se tiene el trabajo de la OCDE (2005), en torno a las competencias básicas y su relevancia para la profesionalidad docente.

En el ámbito internacional, la evidencia es variada en relación a la formación de competencias en estudiantes. Rodríguez (2009) indaga en la formación de competencias del profesorado y cómo éstos forman a sus estudiantes. Martínez y Echeverría (2009) agrupan en distintas formas de trabajo a los estudiantes para el aprendizaje. Fernández (2006) incide en las estrategias que desarrollan competencias en los estudiantes. Giménez et al. (2013) ponen la atención en las



percepciones del profesorado en torno a las competencias básicas en el contexto español.

En cambio, en Chile, nos encontramos con la investigación relacionada con la formación de competencias de Jofré (2009), que analizó las percepciones de los docentes de enseñanza media en torno a sus propias competencias profesionales, estableciendo relación con las competencias de los estudiantes, en el contexto de la formación técnico profesional.

La enseñanza básica, que contiene los niveles de 1° a 6° básico de acuerdo a la legislación vigente, está compuesta por diversos objetivos generales que se deben desarrollar durante toda la trayectoria escolar en los niveles antes mencionados, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan desarrollarse en los ámbitos personal, social, del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2012). La nueva estructura curricular, parte del año 2012 con la implementación de las bases curriculares para educación básica (1° a 6°) en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Naturales e Inglés. Estas asignaturas están constituidas por objetivos de aprendizaje (OA), que integran en cada uno habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para su nivel educativo. Estas bases curriculares son, además, el documento curricular obligatorio de base para los establecimientos educacionales.

Las Bases Curriculares mencionadas constituyen, asimismo, la base para que los establecimientos puedan elaborar programas propios. En este sentido, son lo suficientemente flexibles para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país (MINEDUC, 2012).

Los Objetivos de Aprendizaje en la educación básica son definidos para cada asignatura y son los aprendizajes terminales esperables para cada año escolar y se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados. Por medio de ellos, se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los alumnos pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases, como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (MINEDUC, 2012).

Las competencias básicas en la educación chilena

La definición de competencias es variada y depende del enfoque que se considere, así como de las teorías e investigaciones existentes. En el caso de Chile, los referentes que se han tomado son la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). En este contexto, una de las definiciones de referencia:

Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (OCDE, 2005: 3).

También se tiene que, según el pensamiento de Gardner (1993), debemos destacar que:

Las competencias no son innatas, tampoco predeterminadas. No se nace destinado para desarrollar una competencia. Las personas, con su inteligencia, están en condiciones de elaborar construcciones, a partir de la exigencia del entorno, que les aportan multiplicidad de estímulos, así pueden llegar a desarrollar capacidades específicas (33).

Los documentos oficiales en Chile por parte del Ministerio de Educación son escasos o nulos en cuanto a las referencias explícitas del trabajo por competencias en los primeros niveles de enseñanza (parvularia, básica y media), aun entendiendoque son éstas la base del enfoque con que se trabaja en el currículo y las que se desarrollan en los estudiantes de educación básica y otros niveles.

El término competencia no es mencionado de forma explícita, aunque realizando un análisis de los programas en varias partes son mencionadas implícitamente:

Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren en cada asignatura y en cada nivel de enseñanza. Estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que los jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias, para participar de manera activa y responsable en la sociedad. (MINEDUC, 2012: 22).

Las competencias son una combinación de habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica. Los términos utilizados en Chile



sobre competencias, se les conoce a menudo como formación basada en desempeños.

Por tanto, es necesario tener los conocimientos sobre competencias para entender que se encuentran de forma implícita en el programa y, si bien no son mencionadas de forma explícita, éstas se trabajan, puesto que los programas de estudio poseen este enfoque competencial (López, 2016).

Percepciones del profesorado y sus competencias profesionales

El estudio sobre las percepciones y el concepto asociado viene desarrollado desde el ámbito psicológico y se ha definido de múltiples formas. Vander Zanden (1990) se refiere a la comprensión de los fenómenos sociales en tanto fenómenos de relación entre individuos y sociedad. Por su parte, Díaz et al. (2015) lo relacionan con la comprensión de fenómenos vinculados a las prácticas docentes en el aula, que es este estudio es la base teórica a utilizar.

En el mismo contexto y siendo más precisos, la literatura referida al pensamiento del profesor -teacher thinking-, propone que las percepciones docentes son un objeto clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas (CIDE, 2012) y que influyen en la efectividad de las rutinas docentes para gestionar una sala de clases.

La investigación educativa realizada en el aula ha sido propuesta como una estrategia beneficiosa para las prácticas pedagógicas, ya que favorece la incorporación de nuevas metodologías. En efecto, Magendzo (2000) afirma que la investigación apunta a un nuevo rol del profesor como constructor del conocimiento, quien "puede y debe elaborar teoría desde la práctica [...] eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica" (70). Este proceso recibe la denominación de teorización práctica (Hagger y Hazel, 2006, en Pérez Gómez, 2010) y es concebido también como "la relación entre experiencia y saber, como el saber que emerge de la propia experiencia pensada" (Contreras, 2010, en Pérez Gómez, 2010: 40).

En un contexto más específico, como es el de los profesionales de la educación y las competencias profesionales, Escamilla (2009) definió las competencias de los docentes, desde una visión más amplia y explica que actualmente no basta con dominar conocimientos específicos y comunicarlos de forma ordenada. Los profesores han de desarrollar una labor de mediación y tienen que revisar "la capacidad de aprender a aprender, que llegue a facilitar la posibilidad de transformar la información en conocimiento; conocimiento competente, capaz de ser aplicado para

resolver, de forma autónoma, distintos tipos de problemas en contextos diferentes” (Escamilla, 2009: 20).

Se plantea además que el sistema educativo debe desarrollar las competencias básicas contextualizando el contenido en forma social, familiar y cultural. Así, resultarán aprendizajes significativos para los estudiantes, potenciando el interés y elevando los niveles de desarrollo (Méndez et al., 2013) para posteriormente aplicarlos a un contexto educativo concreto para transferirlos a otros entornos educativos o socio familiares. Justamente esto es a lo que deben aspirar los docentes cuando desarrollan su práctica pedagógica.

En este contexto, Ruiz et al. (2008), en sus investigaciones sobre el desarrollo de competencias en profesores universitarios, señalan que es necesario que la formación de docentes en ejercicio deberían adquirirse una serie de competencias transversales. Perrenoud (2007) menciona algunas de estas competencias transversales, que no siendo necesariamente exclusivas de un docente, debería adquirirlas: trabajo en equipo, utilización de nuevas tecnologías, afrontar deberes y dilemas éticos de la profesión o formación continua.

Rol del profesor para desarrollar competencias

En un marco general, el rol docente está circunscrito a los procesos de gestión de toda organización educativa. En este caso, entenderemos que la gestión educativa va mucho más allá de la ejecución de instrucciones, de manera que gestión se refiere tanto a las acciones de planificación como de administración (Casassus, 2000). En otras palabras, el concepto de gestión lleva implícito el concepto de aprendizaje, generación de valores, visión compartida, interacciones, representaciones mentales. Se establece, entonces, una relación estrecha entre educación y gestión (Venegas, 2011). En este contexto, el rol de los profesores en programas basados en competencias exige que, la antigua forma de trabajo basada en contenidos, se cambie para poder desarrollar las competencias. De esta manera se subordinarán los contenidos disciplinares a las competencias, lo que implica organizar de manera distinta los programas de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, centrándose en el estudiante, para lograr los objetivos. Con esto se tiene que:

-) Buscar en contextos de aprendizaje situaciones contextualizadas y complejas.



- J Focalizar las actividades de aprendizaje en los estudiantes, en su capacidad de aplicación, indagación y resolución de problemas lo más reales posibles.
- J El contenido será el conductor para integrar el conocimiento teórico con los contextos de aprendizaje.

En este contexto, “las competencias hablan de conocimiento aplicado. El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente” (Fernández, 2006: 41). Siguiendo al autor, este señala las dos grandes tareas de los profesores en el terreno metodológico, que se pueden resumir del siguiente modo:

- J Planificar y diseñar experiencias y actividades de aprendizaje coherentes con los resultados esperados, teniendo en cuenta los espacios y recursos necesarios.
- J Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Estrategias del profesorado para desarrollar competencias

Para que se tenga real efectividad en el desarrollo de competencias en los estudiantes, el profesorado debe desarrollar una serie de estrategias para así poder activar o desarrollar competencias en sus estudiantes. Estas estrategias pueden y deben desarrollarse tanto en el aula como en el centro educativo. De manera específica, Rodríguez (2009) describe cuatro competencias del profesorado para el desarrollo de competencias en los estudiantes: capacidad organizativa, trabajo en equipo, capacidad para resolver conflictos con el alumnado y participación en la gestión del centro educativo.

Formas de trabajo con los estudiantes

Las estrategias competenciales que el docente posea son claves para diversificar y dar funcionalidad al trabajo en el aula. Ahora bien, para ello se pueden encontrar distintas estrategias o formas de trabajo en la sala de clases. Asumimos la propuesta de Martínez y Echeverría (2009):

- J Cara a cara: Viene a ser la “clase magistral”, donde el profesor habla y los alumnos escuchan y/o toman apuntes. Es la forma más utilizada de impartir enseñanza. Permite la transmisión de conocimientos en tiempos relativamente cortos, pero con poca implicación activa de las personas que aprenden.

- J) Aprendizaje en grupo: Favorece esencialmente la interacción, por lo que resulta adecuada para el desarrollo de competencias participativas, al facilitar la cooperación, solidaridad y comprensión mutua.
- J) Colaboración con un compañero: Es una variante de la forma anterior que participa de la mayoría de sus ventajas, pero tiene el inconveniente de no compartir la riqueza que emana del grupo. Sin embargo, puede ser más ágil y permitir una mayor implicación de las personas, al sentirse libres de la presión del grupo.
- J) Individual: Esta forma de promover el aprendizaje suele ser más costosa que las anteriores, al requerir atención personalizada y cuidadosa preparación de materiales. Sin embargo, es la que mejor se adecua a las diferentes aptitudes y actitudes de las personas.

Se tiene también como estrategia la resolución de tareas. Para ello se requiere de una adecuada formulación y selección de las mismas, dado que es la resolución de la tarea lo que hace que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de los que dispone. Una formulación adecuada de la tarea se realiza cuando se definen con claridad los siguientes elementos: las operaciones mentales (razonar, argumentar, crear) que el estudiante debe realizar, los contenidos que necesita dominar y el contexto en el que esa tarea se va a desarrollar. Una adecuada selección de tareas requiere que estas sean variadas, relevantes para la vida, adecuadas a los objetivos que se desean y que propicien la adquisición del máximo número de competencias (Bolívar y Moya, 2007).

Teniendo en cuenta el contexto y los antecedentes presentados, se plantearon los siguientes objetivos en esta investigación

- J) Identificar las percepciones sobre competencias básicas que utilizan los docentes en su práctica pedagógica.
- J) Describir el concepto de competencia básica que tienen los profesores de la educación básica

2. Metodología

Los objetivos propuestos en la investigación nos conducen a una metodología mixta que "implica la combinación o integración de los datos cualitativos y cuantitativos en una investigación" (Creswell, 2014: 14). La complementariedad de datos cualitativos y cuantitativos y su confrontación nos permite indagar y profundizar en el fenómeno de estudio. Ambas orientaciones permiten comprender un mismo aspecto de la



realidad social (Bericat, 1998), que permitirá integrar diseños en la investigación (Creswell y Plano, 2011). Esta complementariedad, además, aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones de investigación y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio es mayor y más profundo (Hernández et al., 2014).

Considerando lo anterior, la fase de diseño cualitativa fue de carácter descriptivo, principalmente para conocer, desde la perspectiva de los propios participantes, el fenómeno que se investigó con el fin de que dieran cuenta de la complejidad de las dinámicas pedagógicas en el interior de las organizaciones educativas. Por otra parte, en la fase de diseño cuantitativo, se trabajó con un enfoque no experimental de característica exploratoria, descriptiva y transeccional. (Hernández et al., 2014; Del Rincón et al., 1995). En esta fase radicó la funcionalidad del proceso investigador, buscando un espectro de datos más amplio que permitiera explorar sobre las percepciones de los docentes y poder describir cómo llevan a cabo las acciones de desarrollo. Así, las variables no se manipularon sino que se presentaron tal y como aparecen en su contexto. Sí que se buscaron relaciones entre variables para lograr una mayor comprensión de las percepciones arrojadas por las personas consultadas (Hernández et al., 2014; Rodríguez, Gil y García, 1996).

Participantes

En esta investigación, la población correspondió a los profesores de educación básica, chilenos, sin realizar diferencia entre profesores que se desempeñaron en escuelas del sector municipal, particular subvencionado o privado, que tuviesen al menos un año de experiencia en trabajo de aula y directivos de organizaciones escolares de distintos niveles jerárquicos. Siguiendo a Tamayo (2007), estas unidades empíricas son las que nos permiten focalizar el estudio y dan origen a los datos de la investigación.

Una vez enmarcada las características definitorias de la población de estudio, la muestra definitiva, establecida por un muestreo de tipo no probabilístico y por conveniencia, sin utilizar el criterio de equiprobabilidad (Arnal et al., 1992), procurando que fuese lo más representativa posible, teniendo en cuenta la población de la cual emerge la información, quedo establecida por 97 profesores que respondieron el cuestionario y 3 directivos escolares de distinta jerarquía de establecimientos pertenecientes a las comunas de Talcahuano, Concepción y alrededores, todas ellos en el contexto educativo chileno.

Instrumentos y análisis de datos

Las técnicas de recogida de información para este estudio fueron entrevistas de tipo semi estructuradas aplicadas a los directivos escolares: Jefe de DAEM, Director(a) y Jefe de UTP. El guión de la entrevista tuvo el foco en la percepción de ellos hacia los profesores y el trabajo que llevan a cabo con base al desarrollo de competencias en los estudiantes. Además, se utilizó el análisis documental, específicamente las planificaciones curriculares de los docentes.

En el mismo contexto, se aplicó a los profesores/as un cuestionario cerrado, con 21 preguntas, auto administrado. Dicho instrumento se sometió previamente a una validación mediante 10 jueces expertos, especialistas en las temáticas de la investigación y en metodología.

Para el análisis de los datos cualitativos (entrevistas y documentos) se utilizó como apoyo informático el programa Atlas Ti 7.5. Este permitió depurar las entrevistas y realizar codificaciones en tres niveles distintos lo que permitió una deconstrucción de los datos cualitativos y generar categorías representativas del objeto de estudio y responder a los objetivos de la investigación.

Para los datos cuantitativos, se trabajó con el programa SPSS v. 20, se modelizó la base de datos y se obtuvieron los estadísticos y las frecuencias de las variables. Complementariamente, se aplicaron pruebas de estadística inferencial (ANOVA) con el fin de profundizar en el análisis de los resultados descriptivos. Sin embargo, como mencionamos en el diseño de la fase cuantitativa el enfoque no experimental no requiere de procedimientos metodológicos de hipótesis, normalidad u homocedasticidad, ya que la finalidad.

Resultados

Caracterización socio demográfica

Considerando la totalidad de los 97 cuestionarios respondidos por profesores, tenemos la primera evidencia que demuestra lo siguiente:

- J El género se distribuye de manera desigual entre masculino y femenino: 19,4% de hombres frente a 80,6% de mujeres.
- J La edad media del grupo de análisis es de 37,71 años, con un valor mínimo de 26 años y un valor máximo de 65 años.



- J La dependencia en la cual trabajan el grupo de análisis se distribuye de forma similar entre municipal y particular/privado: 51,6% del sector municipal y 48,4% del sector particular/privado.
- J Respecto a la cantidad de años de experiencia profesional como docente, se tiene que la media es de 11,45 años, con un mínimo de experiencia de 2 años y un máximo de 36.
- J Los niveles en los cuales enseñan el profesorado encuestado son entre primero a octavo básico (primaria), agregándose la opción de “varios” niveles a la vez. Con ello se tiene que: 1° básico 9,7%, 2° básico 8,1%, 3° básico un 3,2%, 4° básico un 6,5%, 5° básicos 0%, 6° básico 1,6%, 7° básico un 4,8%, 8° básico 8% y varios niveles 58,1%. Se destaca entonces que la mayoría de los docentes no trabajan en un solo nivel de enseñanza, sino que en su mayoría su trabajo se distribuye en varios niveles.
- J La institución de egreso es mayoritariamente Universidad (95%), mientras que sólo el 5% provienen de Instituto.
- J Su formación inicial está dada por un 74%, que provienen de especialidad o mención en las áreas definidas por el curriculum frente a un 26% que son generalistas.

En relación a trabajo en el aula y el trabajo de elementos curriculares

Los profesores y profesoras señalan que el foco de las prácticas docentes en sus clases, está puesto mayoritariamente en las actividades de aprendizaje 50%, seguido de la metodología de la enseñanza 25,8%, resultados de aprendizaje 24,2% y evaluación 0%.

Si vemos el rol y foco de la enseñanza, los docentes declaran en un 75% estar enfocados en el estudiante, siendo su rol de secundario y puente didáctico en su quehacer.

Se tiene que los docentes trabajan en su mayoría entre el 79% y 96% los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), Objetivos de Aprendizaje (OA), habilidades y actitudes clase a clase, siendo muy consistentes en su programación.

Ahora bien, ¿cómo trabajan los profesores los objetivos? Se obtuvo que trabajan en un 56,5% la “clase magistral” clase a clase, el “aprendizaje en grupo” una vez por semana en un 54% y un 69, 8% “trabajan la colaboración con un compañero(a)”.

Valoraciones de los encuestados en función de la edad, especialidad/mención o generalistas y dependencia del establecimiento municipal o particular/privado

En este sub apartado de los resultados de la investigación y su análisis respectivo, se realizaron asociaciones estadísticas en función de la variable edad, se crearon tres rangos de edad: profesores(as) menores de 30 años, entre 30 y 45 años y mayores de 45 años y se realizó una comparación mediante la prueba ANOVA.

Tanto para el análisis en función de la dependencia municipal (público) o particular/privado, como en función de la especialidad/mención o generalista, se presentan los datos, en relación a comparaciones de medias en el caso de dos grupos aplicándose la T de Student.

A continuación, se presentan los resultados más relevantes en función de cada una de las variables mencionadas anteriormente.

Tabla 1. Metodologías que utilizan en sus clases.

	Menor de 30	Entre 30 y 45	Mayor de 45	Sig.	Municipal	Particular/privado	Sig.
(1) Clase magistral	3,40	3,19	2,40	,053	2,72	3,40	.019
(2) Trabajo colaborativo	4,20	4,03	4,27		4,28	3,97	
(3) Trabajo de investigación	3,07	2,88	3,53		3,13	3,03	
(4) Unidad por proyectos	2,53	2,66	3,47	,047	2,72	2,93	
(5) Estudio de caso	2,07	2,41	2,47		2,34	2,33	
(6) Simulación y juego	3,73	3,50	3,73		3,72	3,50	
(7) Laboratorio	2,33	2,31	2,47		2,38	2,33	
(8) Auto instrucción	2,67	2,72	3,07		3,03	2,53	
(9) Pequeños grupos	3,87	3,59	4,13		4,00	3,57	



En función de la edad, se tiene que existen dos diferencias significativas en las metodologías utilizadas en sus clases de acuerdo a la edad de los participantes, la primera es que los profesores(as) mayores de 45 años son quienes menos utilizan la clase magistral, a diferencia de los profesores menores de 30 años quienes más la utilizan; la otra diferencia significativa es que los mayores de 45 años son quienes más utilizan la unidad por proyectos en sus metodologías mientras que los menores de 30 años quienes menos la utilizan.

En función de la dependencia, dentro de las metodologías utilizadas en clases, existe una diferencia significativa en la utilización de la clase magistral, ya que, en el sector municipal es menos utilizada, que en la dependencia particular/privada.

Tabla 2. Estrategias para desarrollar competencias en los estudiantes.

	Menor de 30	Entre 30 y 45	Mayor de 45	Sig.	Municipal	Particular / privado	Sig.
(1) Planificación y diseño de actividades	4,67	4,44	4,47		4,44	4,57	,007
(2) Trabajo de contenidos	4,27	4,19	4,13		4,22	4,17	
(3) Facilitar el aprendizaje	4,40	4,34	4,60		4,50	4,33	
(4) Guiar el aprendizaje	4,53	4,44	4,60		4,53	4,47	
(5) Motivar al estudiante	4,87	4,56	4,93	,032	4,75	4,70	
(6) Trabajo de operaciones mentales (argumentar, crear, razonar)	4,13	4,06	4,27		4,13	4,13	
(7) Resolución de conflictos	4,00	4,09	4,13		4,06	4,10	

En función de la edad, existe una diferencia significativa, que es motivar a los estudiantes, los profesores(as) entre 30 y 45 años es menos utilizada esta estrategia, que en los profesores(as) mayores de 45 años.

En función de la dependencia, la utilización de estrategias para desarrollar competencias, se evidencia una diferencia significativa en la planificación y diseño de actividades donde en la dependencia municipal es menos utilizada, que en el particular/privado.

Tabla 3. Gestión y participación en las decisiones de la escuela.

	Menor de 30	Entre 30 y 45	Mayor de 45	Sig.	Mención/ especialista	Generalista	Sig.
(1) Trabaja en equipo con sus pares.	3,47	3,78	3,33		3,63	3,59	
(2) Usted participa en reuniones de carácter organizativas.	4,07	3,84	3,80		3,94	3,87	
(3) Usted elabora proyectos institucionales que impliquen al centro educativo.	3,20	3,06	2,67		2,75	3,09	
(4) Usted fomenta o crea espacios de debate en su escuela.	2,93	3,13	2,87		2,88	3,07	



	Menor de 30	Entre 30 y 45	Mayor de 45	Sig.	Mención/ especialista	Generalista	Sig.
(5) Usted fomenta la participación del alumnado, entendiendo que la escuela es un espacio de participación democrática.	4,00	3,66	4,47	,022	3,69	4,02	
(6) Usted fomenta la participación de los padres / apoderados en la educación de sus pupilos.	4,20	3,88	3,93		3,81	4,02	,009
(7) Usted orienta el proceso de enseñanza aprendizaje a las competencias que deben lograr los estudiantes.	4,33	4,13	4,53		4,38	4,24	

En función de la edad, fomentar en los estudiantes la participación dentro de la escuela entendiendo que es un espacio democrático, son los profesores(as) entre 30 y 45 años quienes menos participan en esta acción, y, por el contrario, son los mayores de 45 años quienes más lo hacen.

En función de la especialidad, fomentar la participación de los padres/apoderados en la educación de sus hijos/as, el docente generalista realiza más esta acción que el profesorado con mención/especialidad.

Tabla 4. Trabajo de aula y programación de clases.

	Municipal	Particular / privado	Sig.	Mención/ especialista	Generalista	Sig.
(1) Usted organiza los tiempos de la programación de las unidades.	4,53	4,63		4,56	4,59	
(2) Usted construye sistemas de aprendizaje basados en la resolución de conflictos.	3,94	3,80	,030	3,94	3,85	,014
(3) Domina los contenidos de tal forma que los convierte en situaciones de aprendizaje.	4,66	4,50		4,63	4,57	
(4) Usted atiende a los estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje.	4,31	4,03		4,19	4,17	
(5) Usted organiza de manera distinta la clase para aquellos estudiantes con un ritmo distinto de aprendizaje y trabaja en forma colaborativa con especialistas.	3,84	3,50		3,75	3,65	



	Municipal	Particular / privado	Sig.	Mención/ especialista	Generalista	Sig.
(6) Usted observa y evalúa a los estudiantes en sus situaciones de aprendizaje.	4,50	4,43		4,44	4,48	
(7) Usted utiliza las tecnologías en sus clases.	3,88	4,20	,013	4,38	3,91	

En función de la dependencia, existen dos diferencias significativas, una es construye sistemas de aprendizaje basados en la resolución de conflictos, donde la dependencia municipal lo realiza más que el particular /privado, y la otra diferencia es la utilización de tecnología en sus clases, donde la dependencia municipal hace menos uso que el particular/privado.

En función de la especialidad, se encuentra una diferencia significativa en la construcción de sistemas de aprendizaje basado en la resolución de conflictos, donde el profesorado con especialidad /mención la utiliza más que el profesorado que es generalista.

Tabla 5. Grado de importancia que se le otorga a las competencias de un estudiante.

	Mención / especialidad	Generalista	Sig.
(1) Autonomía	4,94	4,93	
(2) Valoración de la cultura	4,75	4,72	
(3) Competencias lingüísticas	4,81	4,63	,046
(4) Competencias matemáticas	4,75	4,35	,021
(5) Conocimiento de sí mismo	4,75	4,74	
(6) Competencias ciudadanas	4,44	4,54	
(7) Competencias artísticas	4,44	4,09	
(8) Conciencia ecológica	4,69	4,46	

	Mención / especialidad	Generalista	Sig.
(9) Utilización de tic	4,56	4,24	
(10) Uso del conocimiento	4,75	4,61	
(11) Resolución de conflictos reales	4,88	4,74	,059
(12) Relación con el entorno	4,88	4,65	,006

En función de la especialidad, los profesores con mención/especialidad le atribuyen más importancia de forma significativa a las siguientes competencias: competencia lingüística, competencia matemática, resolución de conflictos reales y relación con el entorno, en relación al profesorado que es generalista.

Percepción de los directivos escolares sobre el desarrollo y conocimiento de las competencias en profesores

De las entrevistas a los directivos escolares, se desprendieron cuatro categorías:

C1: Aproximación al concepto de competencia

En esta categoría se pudo observar desde el punto de vista de los directivos escolares, en especial del JUTP, que dentro de la organización escolar actúa como líder pedagógico y es el más cercano al trabajo pedagógico de los profesores. Además, según estos, no existiese una adopción completa del concepto de competencias en los docentes, declarando:

“Yo creo que pueden tener ciertas percepciones, no creo que tengan la rigurosidad del concepto, pero si tienen ciertas percepciones”. E- JEFE UTP 3:13.

“He podido ver en las clases actividades aisladas que me dan a entender el uso consciente del concepto y su desarrollo, pero, no es algo intencionado en el trabajo docente”. E- DIRECTORA 4:55.

Sí, destacan que tienen varias ideas del concepto y cómo abordarlo. Un ejemplo de esto, es que los profesores, planifican su quehacer para desarrollar distintas competencias:

“Leer y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, desarrollar su imaginación y reconocer su valor social y cultural”. Planificación Lenguaje sextos 7:4.



C2: Elementos que forman una competencia

En este aspecto declaran que el trabajo docente se ve ralentizado por la política de evaluaciones nacionales estandarizadas y se deja de lado el desarrollo integral de las competencias en los estudiantes y su posterior evaluación de los distintos aspectos. Focalizándose en la medición sólo de contenidos (una parte de las competencias) dejando de lado tanto la habilidad como el desarrollo actitudinal, en ello encontramos que:

“Regular, porque estamos centrados en el contenido, contenido, contenido y a veces en la habilidad, esto yo creo por la presión del SIMCE y los resultados, la agencia de la calidad...”. E_DIRECTORA 4:6.

C3: Estrategias que desarrollan competencias

Para esta categoría, nos encontramos con la evidencia que podría ser una situación en cadena el desarrollo efectivo de competencias en los estudiantes. Es decir, que uno de los factores intervinientes estaría radicado en la formación inicial de los docentes:

“Creo que no, y si busco una situación tal vez es que, de origen, de fondo, creo que va incluso en la formación profesional, inicial... efectivamente en la formación inicial no se trabaja el desarrollo competencial”. E- JEFE DAEM 2:4.

Con la visión anterior se podría generar el efecto en las aulas, con la ausencia del trabajo en los docentes:

“...me deja la sensación instalada, que no se trabaja en el aula el desarrollo de las competencias como se debe, principalmente por la formación de los futuros docentes”. E- JEFE DAEM 2:40

Ahora bien, en la declaración planificada de los docentes nos encontramos que entre las estrategias que utilizan están:

“Resolver problemas: Resolver problemas aplicando una variedad de estrategias, como la estrategia de los 4 pasos: entender, planificar, hacer y comprobar”. Planificación quinto año 8:6.

C4: Fortalezas y debilidades del profesorado para desarrollar competencias

En esta categoría, se pudo evidenciar principalmente como fortaleza de los docentes el trabajo que desarrollo de forma individual:

“Yo creo que la fortaleza del docente de educación básica fundamentalmente, va en la labor que realiza muchas veces solo, porque no cuenta con los apoyos que debiera tener desde el hogar, desde la familia, desde la sociedad”. E- JEFE DAEM 2:80.

Destacando los avances en desarrollo de aprendizajes competenciales en los estudiantes durante el periodo académico, y lo significativo que pueden ser en la formación de los alumnos:

“los avances que logra con los estudiantes en el transcurso de un determinado período de tiempo puede que no sean los esperados dentro del currículum, pero, en el aprendizaje, en la transformación, en lo que internaliza el estudiante, sí, creo que son significativos”. E- JEFE DAEM 2:6.

En este sentido, los profesores utilizan distintas estrategias y prácticas pedagógicas, que apunten a un desarrollo general de los estudiantes:

“Fomente la discusión respecto esta pregunta, para evaluar si los alumnos son capaces de aplicar el contenido recién revisado”. Planificación 6 a b y c 9:6.

4.- Discusiones y conclusiones

En relación a los objetivos específicos de identificar la percepción de competencias en sus prácticas y describir el concepto de competencias básicas, y principalmente al objetivo general que focalizó el estudio “Analizar las percepciones de los profesores de educación general básica en Chile sobre las competencias básicas”, se evidenció que la mayoría de los profesores de la muestra que se desempeñan en la educación básica en Chile no manejan y poseen el concepto de competencia en su integralidad, ya que, los docentes mayoritariamente (88,7%) desarrolla solo el contenido en sus clases, lo que da cuenta de no poseer y por tanto no aplicar el concepto de competencia en su integralidad.

Esto contrasta con lo que dice la OCDE (2005), ella manifiesta que la competencia debe ser más que destrezas y conocimientos, ya que involucra la habilidad de poder resolver situaciones en un contexto real.



Que dicen las entrevistas y los cuestionarios respecto a los resultados para intencionar las conclusiones, en este contexto, uno de los factores que puede explicar aquello es que los planes de formación inicial profesional hasta antes del año 2013 cuando son introducidos los estándares en la educación superior en Chile, no tienen el foco en el área de las competencias y, por lo tanto, carecen del conocimiento acabado de lo que es una competencia y su trabajo mayoritariamente es instintivo más que por conocimiento real del tema.

El profesorado chileno que se desempeña en educación básica de acuerdo a las evidencias tanto de forma cuantitativa como cualitativa, es un docente que se caracteriza por enseñar más el contenido de los programas de estudio que cualquier otra competencia, delegando a un segundo plano otras competencias como las artísticas, habilidades de pensamiento superior como argumentar, razonar, analizar, entre otras. De acuerdo a Fernández (2006), para desarrollar competencias se debe subordinar los contenidos disciplinares a las competencias, lo cual implica organizar de manera distinta los programas de estudio y así mismo los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior tiene su respuesta en los directivos entrevistados los cuales manifestaron la preocupación y presión profesional que existe por las pruebas estandarizadas (SIMCE) las cuales miden los contenidos del programa, y éstas al ser en distintos niveles y asignaturas, el foco principal del trabajo de los docentes está centrado en el contenido.

Se trata de integrar, el trabajo de aplicación debe ser consistente con los contenidos más conceptuales, pero, estos deben estar incorporados a las metodologías y actividades que los estudiantes deben manejar (Villa, Campo, Arranz, Villa y García, 2014).

Por otra parte, se concluye que los profesores evidencian un vacío en cuanto al conocimiento completo del concepto de competencias en su rigurosidad, y al no poseerlo es difícil que puedan desarrollarlas, ellos en su trabajo y el desarrollo de éstas son más bien instintivos y por ende falta sistematización en el trabajo con los estudiantes, siendo el MINEDUC (2012) quien señala que el docente puede a través de distintos proyectos educativos utilizar distintas vías ya sean didácticas, metodológicas y organizacionales para lograr los OA.

Esta falta de conocimiento, lleva a que los docentes mono-focalicen las prácticas que desempeñan, esto a raíz que el 56.5% trabaja principalmente la clase magistral y está puesto foco en desarrollar contenidos de aprendizajes y no las otras áreas competenciales. Las buenas estrategias del profesorado deben articular el objeto de

conocimiento y la concepción sobre cómo aprende el sujeto, plantear situaciones problemáticas de carácter práctico, que impliquen un esfuerzo de poner en práctica varios elementos curriculares para que el estudiante logre un aprendizaje de calidad (Quijano, 2003; García y García, 2015).

Sumado a lo anterior, en la declaración de las plasmadas declaradas por los docentes en las planificaciones, no queda del todo claro, cómo logra competencias básicas en sus estudiantes, lo cual es un tema por trabajar con el profesorado.

Con respecto a la importancia que los docentes entregan a las competencias, se concluye que estos son muy ligados a desarrollar competencias relacionadas con el contenido matemático y lingüístico, principalmente, evidenciado la planificación curricular y la visión de los directivos.

Sin embargo, no son éstas las competencias que los docentes consideran más importantes, siendo: autonomía 93,5%, resolución de conflictos reales 82,3% , relación con el entorno 79% y conocimiento de sí mismo 79%, las que se encuentran en los primeros lugares, lo cual lleva a concluir que la intención primaria de los docentes es trabajar competencias de orden superior y transversales, debido a la sintonía con las competencias listadas por la OCDE (2005) como actuar de forma autónoma, interactuar con grupos heterogéneos y utilizar herramientas de manera interactiva, pero el sistema, con sus índices de eficiencia interna y resultados de evaluaciones estandarizadas, les obliga a trabajar los contenidos como prioridad.

En cuanto a las estrategias para desarrollar competencias, se concluye que los profesores mayoritariamente utilizan (no habiendo diferencia de edad): guiar el aprendizaje 95%, trabajo de contenidos 86% y motivar al estudiante 86%.

Ahora bien, desde el punto de vista cómo se gestiona los procesos de adquisición de competencias (diagnosticando, diseñando, implementando, evaluando y reflexionando) concluimos que debe ser funcional principal de los docentes orientar su trabajo pedagógico a largo plazo y desarrollar las competencias transversales como específicas, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que responda a los requerimientos individuales y colectivos, mediante una co-construcción de las mismas y respondan a los desafíos actuales.

Son los profesores(as) mayores de 45 años quienes menos utilizan la clase magistral y más utilizan la unidad por proyectos según el resultado de esta investigación, lo cual se puede entender que este grupo etéreo posee más experiencia y confianza en sus prácticas pedagógicas.



Para finalizar, podemos decir que, si bien existen muchos desafíos para el trabajo docente al interior de las organizaciones escolares, existen varios entes públicos y formativos que deben trabajar articuladamente para enmendar y aprovechar las oportunidades de aprendizajes en el ámbito de la formación por competencias.

Los sistemas educativos están evolucionando a un ritmo más lento que los desafíos del siglo actual, sin embargo, el trabajo de los docentes se puede actualizar rápidamente con buenas políticas de desarrollo profesional y focalizar el trabajo teniendo como base la experiencia y experticia profesional de docentes. Tal como lo menciona Perrenoud (2012), las reformas curriculares enfocadas con el desarrollo de competencias parten desfasadas, entre lo que la escuela pretende y lo que se implementa como enfoque, se toma el riesgo de implementarlo de forma precipitada, con conceptualizaciones débiles y muchos aspectos limitados.

Bibliografía

- Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel.
- Bolívar, A. y Moya, J. (eds.) (2007). Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. París: UNESCO.
- CIDE (2012). Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Creswell, J. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4 education. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research (2 ed). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Dykinson.

- Díaz, C.; Solar, M.; Soto, V. y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), 1-30.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Vol. I: Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Grao.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24.
- García, R. y García, A. (2015). Instrumentos de evaluación por competencias en primaria: Experiencia didáctica en el área de educación física. *Aula de Encuentro*, 2 (17), 155-178.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Giménez, A. M.; Sierra, B. y Rodríguez, J. M. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de educación*, 362, 737-761.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, GB: Open University Press.
- Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6th ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Jofré, G. (2009). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322
- Magendzo, A. (2000). Investigación de la práctica pedagógica en el contexto de las reformas curriculares. Memoria del Simposio Internacional de investigadores en educación "La investigación como práctica pedagógica". Santa Marta, Colombia 8-10 de noviembre de 1999, 65-78. Bogotá: Convenio Andrés Bello.



- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009), Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Méndez, A.; Sierra, B. y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362 (Septiembre-Diciembre), 737-761.
- MINEDUC (2012). Bases curriculares para la educación básica. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. París: OCDE.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Grao
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. España: Grao.
- Rodríguez, J. (2009). De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 12(2), 93-101.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, C.; Mas, O.; Tejada, J. y Navío, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de la educación superior*, 37 (146), 115-132.
- Tamayo, M. (2007). El Proceso de la Investigación Científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. México: Limusa.
- Villa, A.; Campo, L.; Arranz, S.; Villa, O. y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 35-55.
- Vander Zanden, J. (1990). Manual de psicología social. Madrid: Paidós Ibérica.



Venegas, P. (2011). Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación. *Revista Gestión de la Educación*, 1 (1), 1-27.

Forma de citar este artículo

Caro, P. y Navío, A. (2020). Percepciones del profesorado chileno en el desarrollo de competencias en educación básica. *Revista Estudios en Educación*, Vol. 3(4), 17-43, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.
En: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.

Fecha de recepción: 21/11/2019.

Fecha de aceptación: 07/05/2020.