



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **FERRADA TOLEDO, PATRICIA MARTA ESTER**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 24/02/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **SUSANA BARRERA ANDAUR // MARIO MARTÍN BRIS**.

Sobre el siguiente tema: *EVALUACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS GENÉRICAS, SEGÚN ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL, EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA, SEDE VALDIVIA*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL¹ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): **SOBRESALIENTE** —

Alcalá de Henares, 24 de febrero de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Dr. Tomás Sola Martínez

EL SECRETARIO

Fdo.: Carmen Alcáide Spirito

EL VOCAL

Fdo.: Rosa María Esteban Moreno

Con fecha 29 de marzo de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Patricia Ferrada Toledo

La Secretaria de la Comisión Delegada

¹ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 29 de marzo, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *FERRADA TOLEDO, PATRICIA MARTA ESTER*, el día 24 de febrero de 2017, titulada *EVALUACIÓN DOCENTE Y COMPETENCIAS GENÉRICAS, SEGÚN ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL, EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA, SEDE VALDIVIA*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 2 votos a favor y 1 en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve no otorgar la Mención de "cum laude"** a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 31 de marzo de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: FERRADA TOLEDO, PATRICIA MARTA ESTER

Secretario del Tribunal: CARMEN ALCAIDE SPIRITO.

Directores de Tesis: SUSANA BARRERA ANDAUR//MARIO MARTÍN BRIS



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PLANIFICACION E INNOVACION
EDUCATIVA

**EVALUACION DOCENTE Y COMPETENCIAS GENERICAS,
SEGÚN ESTUDIANTES Y DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL,
EN LA UNIVERSIDAD TECNOLOGICA, SEDE VALDIVIA**

TESIS DOCTORAL

Patricia Marta Ester Ferrada Toledo

Directora: Dra. Susana Barrera Andaur

Codirector: Mario Martin Bris

Alcalá de Henares- Madrid

Diciembre 2016

RESUMEN

Este estudio aborda las Competencias docentes y tiene como objetivo contrastar la Evaluación Docente desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile, Sede Valdivia en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente, en la gestión académica del 2014. Busca rescatar la opinión de los estudiantes a partir de la evaluación docente, para comprender cuáles son las competencias genéricas que facilitan su aprendizaje, tanto en el ámbito pedagógico como en la relación interpersonal. Asimismo, se propuso describir las competencias genéricas desde la mirada del cuerpo docente para finalmente contrastarlas con las declaradas por la Universidad. Utilizó una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo que busca comprender en profundidad el significado que el alumnado le otorga a las conductas y actitudes de sus educadores y desde la experiencia de los docentes valorar sus opiniones en torno a la definición de competencias genéricas. Los resultados revelan que hay una valoración positiva de los estudiantes hacia sus profesores y reconocen que su aprendizaje está mediado de manera significativa por las competencias de la dimensión personal y social, como el compromiso, actitud comprensiva y motivadora. Por su parte los docentes revelan que el éxito de sus prácticas pedagógicas está asociado a sus habilidades que se vinculan con el dominio de contenidos y el manejo pedagógico, sin perder de vista habilidades interpersonales como la empatía, capacidad para motivar, la cercanía afectiva y la flexibilidad en cuanto a la planificación. Al contrastar lo enunciado por el alumnado y lo declarado por la Universidad Tecnológica de Chile, se constatan algunas brechas específicamente en relación con el fortalecimiento de habilidades del dominio didáctico. Se concluye que las competencias genéricas del ámbito del ser del docente debieran ser consideradas en la evaluación docente pues impactan de manera positivas la calidad de la formación profesional

Palabras clave: Competencias Genéricas docentes, Actitudes. Competencias pedagógicas, clima de aula, habilidades pedagógicas, dominio pedagógico, docente universitario.

ABSTRACT

This study addresses the teaching skills of the Social Work Career at the Technological University of Chile, Valdivia headquarters. The main objective of this research was to contrast the teaching evaluation from the student's point of view and also from the professor's point of view in relation to generic competences institutionally defined during the academic management of 2014. It aims to redeem student's opinion by evaluating professors in a way to understand what are their generic skills on the educational field and on the interpersonal relationships, which facilitate learning. Also, we aimed to describe the generic competences from the faculty perspective and compare them with those declared by the University.

The methodology used was qualitative with an interpretive approach as a way to to understand in depth the meaning that students give to the behaviors and attitudes of their professors and also, assess the professor's views on the definition of generic skills.

Results show that students assess their professors positively and they recognize that their learning is significantly mediated by their social and personal competences, such as commitment, an understanding and motivating attitude. Meanwhile, professors reveal that the success of their teaching practices is associated with skills linked to the mastery of content and pedagogical management together with empathy, ability to motivate, emotional closeness and flexibility in planning. Some gaps were identified when comparing student's opinion with what is stated by the Technological University of Chile, specifically in relation to strengthening teaching skills domain. In conclusion, generic skills in the field of being a professor should be included in the teaching evaluation since they positively influence the quality of vocational training.

Key words: Generic teaching skills, attitudes, teaching skills, classroom atmosphere, teaching skills, educational domain, academic professor.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mis profesores de la Universidad de Alcalá, en especial a la Profesora Susana Barrera A., por su vocación de servicio, por su paciente apoyo en momentos de temor e incertidumbre, por sus detalladas y valiosas observaciones, por su enseñanza en el aula, siempre cuidadosa de los detalles para entregar lo mejor, con calma y buena sintonía.

Agradecer en forma muy especial a Mario Martín Bris, Director del Programa de Doctorado, a quien debo el haber asumido este nuevo desafío, gracias a su confianza, sus palabras y gestos de estímulo durante toda la etapa de formación.

A mis colegas de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile en Valdivia, por la disposición a colaborar en esta investigación con generosidad y sinceridad.

Por la construcción de un proceso grupal de largo aliento, que hoy da algunas luces después de tanta incertidumbre y temor a cometer errores.

Dedicado a mi madre, a mis hijas y a los estudiantes de Trabajo Social.

INDICE GENERAL

RESUMEN	2
INDICE DE FIGURAS	9
INDICE DE TABLAS	10
INDICE DE CUADROS	11
INDICE DE ESQUEMAS	12
TABLA DE ACRONIMOS	13
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 La problemática	14
1.2 Preguntas de investigación.....	22
1.3 Objetivos de la investigación	23
Objetivo General	23
Objetivos Específicos	23
1.4Justificación del tema.....	23
1.5 Supuestos	28
CAPITULO 2. MARCO REFERENCIAL.....	30
2.1 Contexto en el que se inscribe	30
2.2 Contexto Docente	32
2.3 Evaluación de competencias docentes en INACAP	36
2.4 Contexto Estudiantil	42
2.5 Estudios y experiencias similares sobre competencias docentes.....	45
CAPITULO 3. MARCO TEORICO	50
3.1. La Calidad de la enseñanza: ¿un nuevo paradigma?	51
3.2 Los Cambios en educación, en los centros educativos y la formación del docente universitario	63
3.3 El Liderazgo Educativo y su vinculación con la calidad	90
3.4 Nueva visión de la profesión Docente	101
3.5 La Tarea Docente Universitaria en el Nuevo Escenario	108
3.6. El concepto de Evaluación de competencias	122
3.7. Las competencias profesionales.....	130
3.8 Tipos de Competencias	140

3.2.1 Competencias clave.....	140
3.2.2 Competencias Genéricas o Transversales	144
CAPITULO 4. MARCO METODOLOGICO	168
4.1 Tipo de investigación y diseño metodológico	170
4.2 Muestra- participantes.....	171
4.3 Dimensiones y categorías	174
4.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información	176
4.5 Técnicas de Procesamiento de los Datos	180
CAPITULO 5. ANALISIS DE RESULTADOS	184
5.1 Características de las fuentes informantes	184
5.1.1 Estudiantes	184
5.1.2 Docentes	186
5.2 Percepciones de los estudiantes sobre las competencias genéricas en el proceso Enseñanza-aprendizaje.....	190
5.2.1 Aspectos positivos para el aprendizaje.....	190
Categoría Reconocimiento	191
Categoría Claridad para explicar	195
Categoría Exigencia	201
Categoría Conocimiento y dominio de los contenidos.....	206
5.2.2 Aspectos negativos de la enseñanza- aprendizaje.....	212
Categoría Falta de dinamismo y claridad para explicar	213
Categoría Impuntualidad e irresponsabilidad.....	216
Categoría Falta de preparación de clases	218
Categoría Inasistencia y descoordinación	220
5.3. Las relaciones interpersonales en el aula según los estudiantes	223
5.3.1 Aspectos positivos de las relaciones interpersonales	224
Categoría Compromiso, interés y preocupación por todos los estudiantes.....	225
Categoría Actitud comprensiva y capacidad de escucha	230
Categoría Actitud motivadora	233
Categoría Vocación, espíritu de servicio.....	236
5.3.2 Aspectos negativos de las relaciones interpersonales	238
Categoría Falta de empatía y asertividad	240

Categoría Actitudes de rechazo, menosprecio, burlas.....	242
5.4 Competencias genéricas desde la perspectiva de los docentes	245
5.4.1 Capacidad Pedagógica para enseñar la disciplina	247
Categoría Dominio de Contenidos	248
Categoría Dominio Metodológico.....	252
Categoría Participación.....	259
5.4.2 Habilidades sociales para desarrollar actitudes y valores	262
Categoría Habilidades sociales a nivel intrapersonal.....	269
5.5 Relación perspectiva de estudiantes y docentes sobre competencias genéricas	276
5.6 Relación competencias genéricas de INACAP y lo valorado por docentes y estudiantes.....	283
5.7 Brechas entre las competencias genéricas institucionales, estudiantes y docentes.	295
CAPITULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSION.....	298
CAPITULO 7. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS.....	314
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	318
ANEXOS	332
Anexo 1. Informe de Juicio Experto 1	332
Anexo 2. Informe de Juicio Experto 2.....	334
Anexo 3. Informe de Juicio Experto 3.....	337
Anexo 4. Instrumento de Evaluación de Competencias docentes. Opinión Alumno. .	340
Anexo 5. Instrumento online encuesta docentes.....	346
Anexo 6. Resultados Encuesta Opinión Docentes competencias genéricas. 1° parte.	348
Anexo 7. Resultados Encuesta Opinión Docentes competencias genéricas. 2° parte.	349
Anexo 8. Respaldos códigos Atlas-Ti según frecuencias-opinión estudiantes. Hoja 1	350
Anexo 9. Respaldos códigos Atlas-Ti según frecuencias-opinión estudiantes. Hoja 2	351
Anexo 10. Listado de códigos Unidad Hermenéutica Opinión Estudiantes.....	352
Anexo 11. Ejemplo de procesamiento Código Reconocimiento y co-ocurrencias Unidad Hermenéutica Opinión Estudiantes.....	354

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Proceso de Formación y Desarrollo Respecto a la Capacidad Pedagógica	25
Figura 2 Matriz institucional de Competencias docentes. INACAP (2010)	27
Figura 3 Resultados Evaluación de Competencias docentes por pregunta. Opinión alumno. Año 2012. Carrera Trabajo Social. INACAP. Sede Valdivia	39
Figura 4 Resultados de la Evaluación de Competencias docentes. Opinión alumno.	41
Figura 5 Resultados de la Evaluación de Competencias docentes. Opinión alumno. Histórico 2012-2014 por semestre. Carrera Trabajo Social. INACAP. Sede Valdivia	42
Figura 6 El Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje.....	72
Figura 7 Dimensiones de Actuación Docente	114
Figura 8 Ejemplo de visualización de los Comentarios Encuesta Opinión-Estudiantes .	178
Figura 9 Edad de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Año 2014	186
Figura 10 Número de docentes según edad	187
Figura 11 Número de docentes por género.....	187
Figura 12 Número de docentes según años de experiencia en el aula.....	188

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Docentes de la carrera de Trabajo Social según formación de post-grado Año 2014	33
Tabla 2 N° de estudiantes de la Carrera Trabajo Social por sexo. Período 2012-2014.....	43
Tabla 3 Muestra de estudiantes que contestaron la ECD- año 2014	173
Tabla 4 Universo y muestra de Profesores de la Carrera de Trabajo Social	174
Tabla 5 Distribución de los estudiantes año 2014, según sexo	184
Tabla 6 N° total de estudiantes de la carrera Trabajo Social por Curso	185
Tabla 7 Perfil Docente de la Carrera Trabajo Social. Año 2014.....	189
Tabla 8 Redes Semánticas Actitudes reciben una valoración positiva para el aprendizaje.....	191
Tabla 9 Redes Semánticas Actitudes negativas para el aprendizaje	213
Tabla 10 Redes Semánticas Actitudes que son reconocidas como aspectos positivos para la relación interpersonal docente-alumno.....	225
Tabla 11 Redes Semánticas Actitudes que son reconocidas como aspectos negativos para la relación interpersonal docente-alumno.....	240
Tabla 12 Categorías emergente Capacidad Pedagógica	247
Tabla 13 Categorías emergentes habilidades sociales.....	264

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Fortalezas y Debilidades del área Docencia de Pregrado de INACAP. Año 2013-2015.....	18
Cuadro 2 Cursos de Capacitación para el perfeccionamiento de las competencias docentes. Carrera Trabajo Social.....	35
Cuadro 3 Dimensiones de la Evaluación de Competencias docentes-Opinión estudiantes. INACAP	37
Cuadro 4 Perfil de ingreso Estudiantes cohorte 2014. Carrera Trabajo Social	44
Cuadro 5 Elementos claves que definen la Calidad de la enseñanza desde la mirada eco-sistémica	63
Cuadro 6 Las diferencias entre el Gestor y el Líder	66
Cuadro 7 El Director/ Profesor como agente de cambio: Competencias de los agentes de cambio	67
Cuadro 8 Los desafíos del cambio en Educación y los nuevos enfoques para la formación Docente.....	90
Cuadro 9 Subcriterios de liderazgo, Modelo Europeo de excelencia.....	93
Cuadro 10 La tarea Docente universitaria en el nuevo escenario.....	122
Cuadro 11 Visión general de las competencias clave definidas por el Marco de referencia Europeo.....	142
Cuadro 12 Competencias Genéricas docentes definidas por <i>Tuning</i> para América Latina	147
Cuadro 13 Clasificación principales tipologías de Competencias genéricas.	160
Cuadro 14 Matriz de Evaluación de Competencias docentes de INACAP.....	175
Cuadro 15 Matriz dimensiones y categorías informantes clave estudiantes	176
Cuadro 16 Matriz dimensiones y categorías informantes clave docentes	176
Cuadro 17 Síntesis evaluación jueces expertos	179
Cuadro 18 Comparación de competencias desde la perspectiva de estudiantes y docentes	282
Cuadro 19 Similitudes entre Competencia Genéricas de Inacap, opinión estudiantes y profesorado	294

INDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 Conceptualización del Liderazgo educativo: una red virtuosa	101
Esquema 2 Red Semántica Reconocimiento	195
Esquema 3 Red semántica Claridad para explicar.....	201
Esquema 4 Red semántica Exigencia	205
Esquema 5 Red semántica Conocimiento y dominio de los contenidos	210
Esquema 6 Red Semántica Deficiencias	223
Esquema 7 Red Semántica Compromiso, preocupación e interés en el aprendizaje de todos sus estudiantes.....	230
Esquema 8 Red Semántica Actitud Comprensiva y capacidad escucha	233
Esquema 9 Red Semántica Actitud Motivadora.....	236
Esquema 10 Vocación espíritu de servicio.....	238
Esquema 11 Red Actitudes de valoración negativa en la relación profesor alumno.....	244
Esquema 12 Red semántica Competencias Genéricas desde la perspectiva de los docentes	275

TABLA DE ACRONIMOS

ABC: Aprendizaje basado en competencias

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CINDA: Centro de investigación y documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España

CNA. Comisión Nacional de Acreditación

DeSeCo: Proyecto de Definición y selección de competencias claves de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

ECD: Evaluación de Competencias docentes

EEES. Espacio Europeo de Educación Superior

EFQM. European Foundation for Quality Management

INFORME PISA: Programme for International Student Assessment

INACAP. Universidad Tecnológica de Chile- Inacap

MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile

Norma ISO 9001. International Organization for Standardization. Normas Internacionales en materia de productos, servicios, procesos, materiales y sistemas

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OTEC. Organismo de Capacitación Técnica

PDE. Plan de Desarrollo Estratégico

PGCE. Política de gestión del cuerpo docente

PROYECTO TUNING PARA AMERICA LATINA. Proyecto que busca afinar las estructuras educativas para la convergencia de la Educación Superior en América Latina.

SIGA. Sistema de Gestión Académico. INACAP

SIMCE. Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile

TICS. Tecnologías de la información y la comunicación

UEALC. Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión europea, América Latina y el Caribe

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 La problemática

La Universidad Tecnológica de Chile INACAP existe como tal desde el año 2006 luego que se incorporara la Corporación INACAP (Corporación Instituto Nacional de Capacitación Profesional) a la Universidad Vicente Pérez Rosales en Agosto del 2005.

Es una Corporación privada sin fines de lucro que fue creada hace aproximadamente 50 años, en el año 1966 como el primer Organismo de Capacitación Técnica (OTEC) en Chile y desde entonces fue experimentando un desarrollo sostenido, primero en el ámbito de la capacitación laboral y posteriormente en el año 1981 incorpora el Instituto Profesional (IP- INACAP) y el Centro de Formación Técnica (CFT- INACAP), configurando así lo que se denomina Sistema Integrado de Educación Superior conformado por cuatro entidades principales: la Corporación INACAP, la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, el Instituto Profesional INACAP y el Centro de Formación Técnica INACAP con 26 Sedes a lo largo del país. Este Sistema Integrado comparte entre las distintas entidades, sus políticas, procedimientos y recursos, tanto en el ámbito académico como en la gestión administrativa.

INACAP tiene un total de 19 carreras vigentes, se encuentra acreditada por 3 años en las áreas de gestión institucional y docencia de pregrado y en el año 2015 alcanzó una matrícula total de 34.857 estudiantes distribuidos geográficamente en 26 Sedes del país. La presente investigación se realizó en la Sede de Valdivia, la cual tiene en el 2015 un total de 2.790 estudiantes.¹

En el período 2006-2007 y en respuesta a los desafíos que representaba el nuevo Proyecto Educativo de la Universidad, se comenzaron a materializar importantes avances en aspectos como el gobierno corporativo, la estructura organizacional, el proyecto educativo, el modelo educativo, los mecanismos de aseguramiento de la calidad, entre otros.

¹Universidad Tecnológica de Chile-Inacap. Sistema Integrado de Gestión Académica. SIGA. 2015

En especial se produjeron importantes cambios en la gestión institucional y la Universidad adoptó el rol de empleadora de los docentes que anteriormente prestaban servicios al Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica.

Entre el 2008 y 2013 la Universidad experimentó un acelerado desarrollo cuantitativo y cualitativo y como resultado de los aprendizajes logrados y para generar condiciones de desarrollo sostenible, resolvió diseñar un plan de acción a mediano plazo que le permitiera consolidar su proyecto educativo. Estos cambios se manifestaron de manera significativa en las áreas de Gestión Institucional y de Docencia de Pregrado.

En el área de Gestión Institucional se diseñó un Plan de Desarrollo Estratégico que hizo los ajustes para el fortalecimiento de la estructura organizacional y sistema de gobierno y en la segunda área se formuló el Modelo Educativo Institucional, se actualizó la Política de Gestión del Cuerpo Docente y se diseñaron los nuevos procesos de Aseguramiento de la calidad, Modelo de Desarrollo Curricular y otros ajustes.

La Universidad Tecnológica de Chile- Inacap (en adelante INACAP) se define como una Institución de educación superior eminentemente Docente, dedicada a la formación de personas en valores y competencias que les permita desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad.²

Declara que el cumplimiento de esta misión requiere transversalmente, contar con personas competentes y comprometidas, por ello uno de los objetivos planteados en el Plan estratégico de la Institución es alcanzar altos niveles de competencia y compromiso de las personas que trabajan en la Universidad.³

La Institución busca que las personas que se desempeñan en ella, posean la motivación, los valores y las competencias requeridas para alcanzar un desempeño

² Cuenta Anual 2014 de Rectoría. Inacap.pdf

³ Universidad Tecnológica de Chile-INACAP. 2012. Proyecto de Gestión de Recursos Humanos por competencias. Gerencia de Personas.

sobresaliente, en consecuencia, adopta el enfoque de gestión por competencias tanto para sus docentes como para sus administrativos.

En el año 2008 se somete por primera vez a la verificación externa de la calidad ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) y logra dos años de acreditación institucional en las áreas obligatorias de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado. Este proceso de Acreditación se renueva en el 2010 y 2013 por 3 años respectivamente y se transforma en lo que actualmente se denomina Sistema de Mejora Continua.

Para el período 2008-2012 se estructuró el primer Programa de Desarrollo de las Competencias docentes referido al desarrollo de competencias tanto pedagógicas como disciplinarias, lo que permitió un importante avance en la cobertura de perfeccionamiento de los profesores.

El que la Universidad esté centrada en la docencia de pregrado, significa que el foco de su quehacer está en sus estudiantes y en sus aprendizajes y de manera fiel a su historia y misión institucional, la docencia utiliza el enfoque de formación orientado a competencias y aplica el enfoque pedagógico del Aprender Haciendo.

En el año 2011 se implementa el Programa de Formación y Desarrollo de Competencias docentes que forma parte de un proyecto estratégico institucional denominado Programa de Fortalecimiento de la Docencia, el que considera tres líneas de acción: a) el desarrollo de un modelo de docencia con una perspectiva multidimensional de este proceso y que genere lineamientos y contenidos específicos para su desarrollo, específicamente en lo relativo al enfoque didáctico; b) la actualización de los procesos de gestión del desempeño, con base a una concepción más amplia de la Docencia, alineando la estrategia institucional con el quehacer de los actores relevantes de la docencia y; c) la profundización del Plan de Formación del cuerpo académico, articulando con procesos de investigación aplicada en docencia.

En el año 2012 se dio inicio a un Proyecto de Gestión de Personas el cual asume como competencias al “conjunto de comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el desempeño superior en el trabajo y que la organización tiene

interés en desarrollar en sus colaboradores de cara a la consecución de los objetivos estratégicos”⁴

En este mismo año, la Política de Gestión del cuerpo Docente define al docente efectivo como aquel “que logra en sus estudiantes la consecución de los aprendizajes esperados y el desarrollo de las competencias contempladas en el perfil de egreso, mediante la aplicación de los currículos y el uso de los recursos de enseñanza aprendizaje que la institución proporciona”.⁵

Para lograr su propósito, ésta Política le asigna un importante valor al perfeccionamiento de las competencias genéricas, disciplinarias y pedagógicas y al rol de la evaluación del desempeño, como instrumento de retroalimentación y mejora continua de los(as) docentes.

Para lograrlo, la Universidad despliega mecanismos que permiten la disponibilidad de la información significativa para incrementar la capacidad de análisis, mejorar sus procesos, la docencia que imparte y evaluar sus resultados. Es así como en el marco del proceso de autoevaluación de la Universidad en el año 2016, en el área Docencia de Pregrado y en el aspecto Dotación del cuerpo Docente se detectaron diversos avances y desafíos que se muestran a continuación en el cuadro 1.

4. Informe de Autoevaluación Institucional. Resumen Ejecutivo. Universidad Tecnológica de Chile-Inacap. Año 2016.

5Universidad Tecnológica de Chile-Inacap.2012. Manual para la implementación del Programa de formación y desarrollo de competencias docentes de Inacap. Dirección para el Desarrollo de la Docencia. Santiago.

Cuadro 1 Fortalezas y Debilidades del área Docencia de Pregrado de INACAP. Año 2013-2015

Dotación del Cuerpo Docente	Fortalezas	Debilidades
	La Política de gestión docente cuenta con mecanismos que son reconocidos y valorados positivamente, ya que su aplicación sistemática proporciona las condiciones de seguridad y estabilidad laboral a sus académicos.	La actual estructura de soporte académico de especialidad existente en Sedes limita las capacidades para ejecutar de manera adecuada las acciones de apoyo a la docencia.
	La gestión de los académicos ha permitido conformar un cuerpo académico ajustado al perfil docente referencial, relativamente estable, protegido contractualmente, comprometido con el proyecto institucional y que es valorado por gran parte de los docentes.	La cobertura del perfeccionamiento docente en la didáctica de la especialidad y de la disciplina para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de algunas carreras, es insuficiente.
	Desde el 2011 la Universidad cuenta con variados programas y mecanismos orientados a lograr el perfeccionamiento de sus académicos mediante la oferta de distintos programas, cursos y dispositivos, lo que ha permitido aumentar la cobertura y participación de los docentes en los procesos de perfeccionamiento pedagógico y disciplinario.	El registro no estandarizado de las acciones de perfeccionamiento y formación que realizan en forma descentralizadas algunas Sedes y unidades de Casa Central, dificulta el monitoreo y la evaluación de impacto del perfeccionamiento del cuerpo docente.

Fuente: Informe de Evaluación Institucional. Resumen Ejecutivo. INACAP. Año 2016

En sintonía con los propósitos de esta Política de Gestión del Cuerpo Docente, la Universidad dispone de un proceso de Evaluación de Competencias docentes, el cual se realiza semestralmente en cada año,⁶ en él participan los docentes, los estudiantes y el

6. Primer Semestre de Marzo a Julio denominado Semestre Otoño; Segundo semestre denominado Semestre Primavera.

Director de Carrera y su objetivo es identificar las fortalezas y debilidades de las prácticas pedagógicas de los docentes.

El resultado cuantitativo de este proceso muestra en términos de porcentaje el grado de logro de las competencias genéricas en las distintas dimensiones que son evaluadas y aunque dejan en evidencia los ámbitos que son necesarios fortalecer en los docentes, no permiten conocer desde la perspectiva de los estudiantes, cuáles son los aspectos más significativos que facilitan o dificultan el proceso de enseñanza de parte de sus docentes.

Por otra parte, en este mismo instrumento se ofrece a los estudiantes la alternativa de expresar sus opiniones en un apartado especial, para que a partir de sus experiencias en el aula y en la relación con sus profesores, destaquen y expresen sus ideas o percepciones sobre aspectos que valoran importantes.

En la Sede de la Universidad en Valdivia, los comienzos de la Carrera de Trabajo Social datan del año 1992. En ese tiempo se dictaba la carrera de Servicio Social, en el Instituto Profesional INACAP. Luego en el año 2003 se debió enfrentar un intenso debate gremial a nivel nacional para reconstituir su rango universitario. En este contexto, el año 2006 la Universidad decidió hacerse cargo de este desafío y comenzó a impartir el programa de estudio de Trabajo Social en la INACAP.

Posteriormente en el año 2011 se diseñó un nuevo plan de estudio que incluía variadas innovaciones curriculares que hoy forman parte de la esencia del Modelo Educativo INACAP, que permiten ir midiendo el avance curricular de cada estudiante y la instauración de las competencias genéricas y específicas en el currículum. De esta forma la carrera es pionera en diseñar innovaciones que luego pasaron a formar parte del Modelo Educativo de la Institución.

Así es como Trabajo Social se transforma en una de las carreras fundadoras del Área Humanidades y Educación, la cual en la actualidad está acreditada hasta el año 2017 y cuenta con más de 2.600 estudiantes en 18 Sedes a nivel nacional.

En la Sede Valdivia, la Evaluación de Competencias docentes, es un proceso que se le asigna mucha importancia pues se considera clave para definir la formación pedagógica, el proceso de acompañamiento docente o la continuidad de los contratos laborales del profesorado.

El problema es que esta información aunque es significativa para el Equipo Directivo, su contenido muchas veces, tiene una significación de carácter anecdótico y poco objetivo, por lo tanto la opinión emitida, la percepción de los actores o la valoración que hacen los estudiantes de los comportamientos y actitudes de sus docentes, no se utiliza como fuente de conocimiento, para orientar, descubrir o profundizar el análisis de dichas competencias con fines formativos y de mejora de la calidad del proceso educativo.

Es así como desde la Dirección de la Carrera de Trabajo Social se fue constatando que, desde la perspectiva de los estudiantes(as), el proceso de Evaluación de Competencias docentes (ECD) no tenía sentido ni valoración pues consideraban que sus resultados no se utilizaban para impulsar acciones efectivas para un mejor desempeño docente. De esta forma se fue manteniendo una dinámica de permanente cuestionamiento, tensión y escasa validación de las reales oportunidades de mejora que ofrece para el proceso de fortalecimiento de competencias docentes y de la calidad de la educación que reciben.

En este contexto, se considera que tanto la opinión de los estudiantes como de los docentes requieren una actitud de apertura que permitan reflexionar sobre las actuaciones pedagógicas en un espacio educativo-formativo que está en permanente cambio y construcción, producto de dinámicas grupales y características diversas de sus estudiantes y docentes.

Para cumplir con lo señalado en la Política de Gestión del cuerpo Docente y responder a las inquietudes del estudiantado en esta materia, en la Carrera de Trabajo Social-Sede Valdivia el año 2010 se dio inicio en forma sistemática a un proceso de capacitación y acompañamiento docente, orientado de manera preferente al fortalecimiento de competencias genéricas.

Estas propuestas de capacitación se implementaron bajo el supuesto de que un docente competente no solo transfiere su conocimiento o manejo de aspectos cognitivos o funcionales al campo de la disciplina que enseña, sino también modela actitudes y comportamientos acorde a dicho perfil profesional, como parte de la formación integral que el estudiante necesita.

Por otro lado, el estudiante que ingresa a la Carrera de Trabajo Social mantiene una expectativa de recibir una enseñanza de calidad, que le permita alcanzar el perfil de egreso declarado y comprometido por la Institución de Educación Superior, lo que también depende de las competencias y de la relación que establece con sus profesores.

Por su parte, nuestro equipo de profesores reconoce que cada estudiante tiene capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, una motivación, expectativas e ideas previas diferentes, y frecuentemente surge la pregunta ¿qué competencias requiere nuestro docente universitario para lograr los aprendizajes en sus estudiantes?

Asimismo, los docentes de nuestra carrera, frecuentemente comparten al interior del equipo sus inquietudes sobre la apropiación o inadecuación de comportamientos y actitudes acordes al proceso formativo de sus estudiantes en la actualidad. En espacios de trabajo grupal comparten sus experiencias asociadas al impacto emocional que les implica y al desgaste o estrés que enfrentan cuando no saben cómo manejar situaciones que demanda la relación interpersonal con sus estudiantes.

La necesidad de adecuación tanto conductual como emocional señalan que por lo general la asumen intuitivamente y desde la perspectiva de los estudiantes, en ocasiones no hay concordancia entre lo que propone la Institución como proyecto formativo y lo que ocurre en la práctica dentro del aula de parte de algunos de sus docentes.

Por su parte, el equipo docente de la carrera de Trabajo Social en el proceso de capacitación que ha recibido, ha reflexionado respecto a la aplicabilidad del modelo de Formación por Competencias asumido por la Institución. Asumen que en él están comprometidas una serie de competencias genéricas y específicas y por lo general no existe

claridad sobre cuáles son esas competencias y cómo se desarrollan, considerando que la mayoría proviene de campos disciplinarios ajenos a la Pedagogía.

1.2 Preguntas de investigación

Una de las razones de esta investigación es aportar conocimientos sobre las actitudes, comportamientos, habilidades o factores que desde la mirada de estudiantes y docentes debieran tomarse en cuenta cuando se definen institucionalmente las competencias genéricas del profesorado universitario.

Reflexionar sobre las opiniones de los estudiantes y profesorado de la Carrera de Trabajo Social, nos puede acercar a la comprensión sobre ¿qué tipo de competencias genéricas necesita desarrollar el docente de la universidad?, ¿qué aspectos del desempeño de sus profesores les ha facilitado a estos estudiantes el aprendizaje? Del mismo modo, es también importante reconocer desde la perspectiva del profesorado, ¿qué modelo de formación docente se requiere en INACAP, en el ámbito de las competencias genéricas?, ¿Existirán brechas o concordancia entre la perspectiva de estudiantes y docentes?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo General

Contrastar la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes y los propios docentes de la Carrera de Trabajo Social en relación a las competencias genéricas institucionales, en la universidad Tecnológica, Sede Valdivia, gestión 2014.

Objetivos Específicos

Describir las actitudes que los estudiantes de la carrera de Trabajo Social le atribuyen mayor importancia en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente para los docentes.

Analizar las competencias genéricas que docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile valoran como facilitadoras del aprendizaje.

Identificar las brechas detectadas en relación a la formación de competencias genéricas de los docentes de la Universidad Tecnológica de Chile y lo valorado por estudiantes y docentes.

1.4 Justificación del tema

INACAP incluyó en los Pilares Estratégicos de su Plan de Desarrollo Estratégico (PDE) la calidad educacional con el objetivo de mejorar la progresión académica de sus estudiantes y la empleabilidad de sus egresados.

Otro Pilar estratégico es la calidad en la gestión con el objetivo de buscar permanentemente la excelencia en la gestión. La excelencia es entendida fundamentalmente como la capacidad de desempeñarse en un grado superior de calidad en el proceso de agregación de valor a sus estudiantes y a la sociedad. Para ello requiere que todas sus actuaciones sean pertinentes a su propósito y Misión Institucional.

Como es natural en un proyecto en desarrollo, algunos aspectos se encuentran en distintas etapas de despliegue y si bien algunos de ellos se están consolidando, otros se encuentran en etapas de afianzamiento.

En uno de los ámbitos en que la Universidad está avanzando es la consolidación de la política y procedimientos de gestión para administrativos y docentes que ya tenía implementados, destacándose la incorporación en la Política de Gestión del Cuerpo Docente (PGCD) el procedimiento de reclutamiento y selección Docente publicado a mediados del año 2014.

La PGCD⁷ ha definido en el Programa de Formación y Desarrollo de Competencias docentes un perfil docente, que incluye dos ámbitos de competencias; las competencias genéricas y las competencias técnicas, referidas a cada asignatura de acuerdo a las características de cada programa de estudio y nivel de formación.

El perfil referencial del docente contiene dos ámbitos de competencias genéricas:

- a) Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina: que la define como aquellas capacidades que le permiten al docente de INACAP enseñar con efectividad los temas de su especialidad y generar en sus estudiantes aprendizajes que conduzcan al logro de las competencias definidas en los perfiles de egreso.

- b) Aptitud para transmitir los valores institucionales: que define que independientemente de la naturaleza del programa de estudio y de la especialidad en que imparten docencia, deben dar ejemplo de adhesión a cada uno de los valores institucionales, manteniendo invariablemente una conducta apegada a ciertos requisitos mínimos en coherencia con los valores antes mencionados.

Este perfil docente contiene también dos ámbitos que denominan competencias técnicas las cuales son:

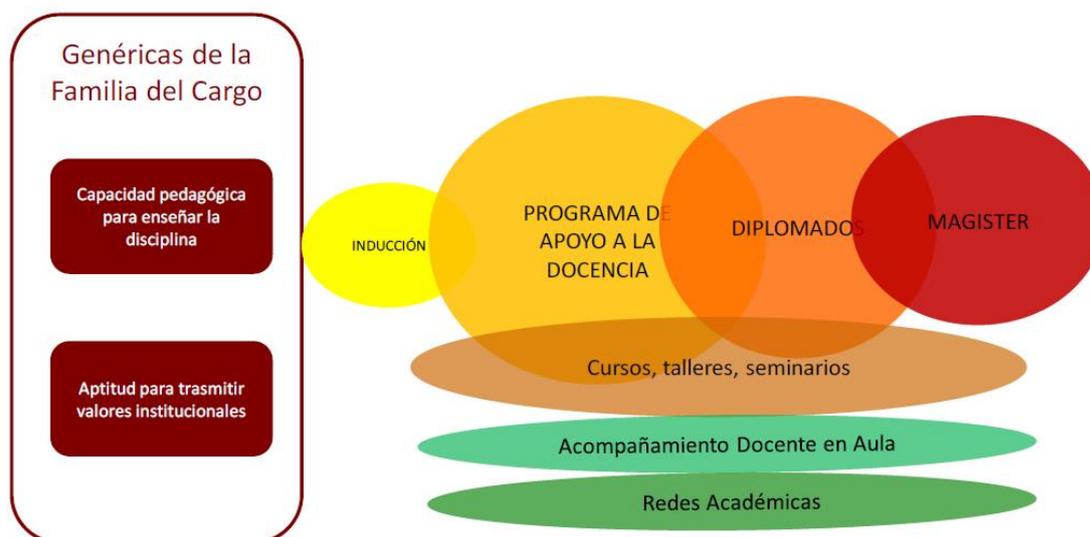
⁷Programa de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes INACAP 2013. Sebastián Howard. Dirección para el Desarrollo de la Docencia. Universidad Tecnológica de Chile. Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica. Noviembre 2012.

a) **Dominio de la disciplina que es objeto de enseñanza aprendizaje:** se refiere a que los docentes estén en posesión de conocimientos pertinentes y vigentes en sus respectivas disciplinas.

b) **Experiencia y conocimiento del mundo productivo:** se valora que el docente de las asignaturas de especialidad tenga experiencia profesional suficiente y reciente en el desempeño de la misma.

El objetivo de este Programa es apoyar a los docentes para que lleven a cabo su labor con efectividad y calidad implementando el siguiente proceso formativo:

Figura 1 Proceso de Formación y Desarrollo Respecto a la Capacidad Pedagógica



Inacap

Fuente: Inacap, 2012

Este Programa de Formación ofrece a los profesores una Ruta Docente, que se inicia en el momento en que el profesor(a) ingresa o es contratado, a través de un proceso de inducción que considera 4 Cursos de Inducción on-line y 1 Taller de Inducción presencial. Luego el profesor debe participar en un Programa de apoyo a la Docencia (denominados PAD 2.0) que contiene 10 Talleres de Formación Docente orientados al Enfoque Aprender

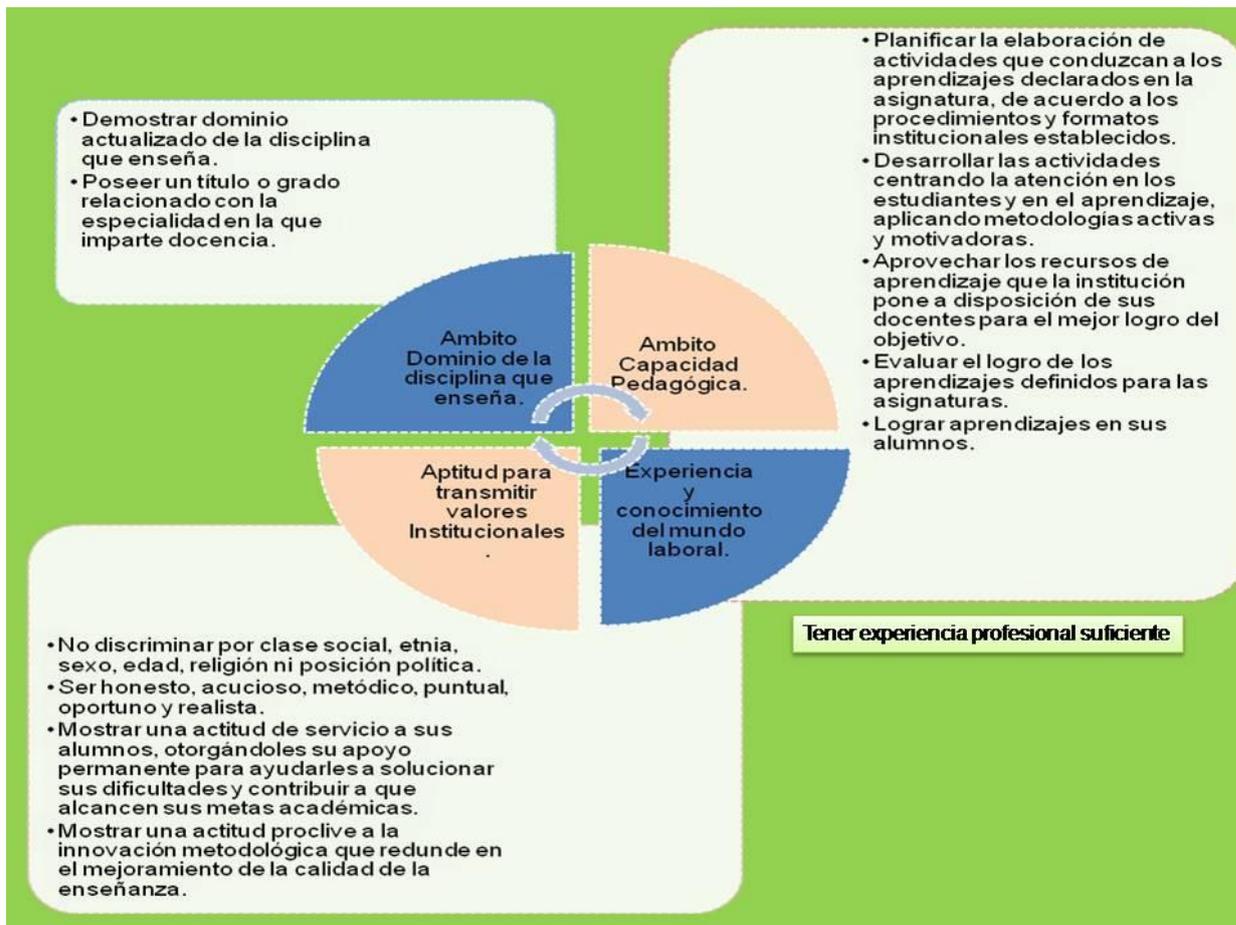
Haciendo, Competencias Genéricas, Metodologías y estrategias de enseñanza, Formación y evaluación por competencias y Planificación de clases.

En ellos se les prepara para insertarse a la Universidad, apropiarse del modelo educativo basado en competencias, a través del modelo de enseñanza del enfoque “aprender Haciendo”, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y el manejo de estrategias didácticas, entre otros.

En el proceso de Evaluación de competencias docentes los estudiantes evalúan preferentemente dos competencias genéricas, la primera dimensión es “Capacidad Pedagógica para enseñar la disciplina”, la cual incluye las siguientes sub-dimensiones: planificación y desarrollo de actividades, uso de recursos de enseñanza, utilización de metodologías de enseñanza-aprendizaje, estrategias de evaluación y logro de sus aprendizajes.

La segunda competencia genérica evaluada por los estudiantes es la dimensión “Capacidad para transmitir valores institucionales” que está vinculada a las sub-dimensiones: atención sin discriminación, honestidad, actitud de servicio y actitud proclive a la innovación metodológica que redunde en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Figura 2 Matriz institucional de Competencias docentes. INACAP (2010)



Fuente. INACAP.

Si bien, las actitudes de los docentes representan un aspecto subjetivo de las competencias y algunos autores sostienen que esos aspectos debieran descartarse de una definición rigurosa de ella, hay quienes plantean que las competencias como resultado tienen forzosamente un carácter social, que tienen criterios establecidos que describen desempeños buenos o excelentes en un determinado ámbito que pueden ser observados y valorados externamente.

El propósito de esta investigación es visibilizar e identificar aquellos aspectos que son valorados por el alumnado y profesorado, para que sean considerados en los espacios formativos, en los procesos de evaluación de competencias docentes y en los acompañamientos.

En este sentido se espera poder transferir estos hallazgos a propuestas formativas más integrales y coherentes con la misión educativa de la Institución.

Aun cuando la Institución no considera en los Programas de Perfeccionamiento Docente propuestas específicas para el fortalecimiento del Ser del Docente, los hallazgos de esta investigación pueden ayudar a sensibilizar a la comunidad educativa para hacerse cargo de aspectos subjetivos del desempeño de las competencias docentes.

1.5 Supuestos

La tarea docente universitaria en los actuales escenarios educativos es dinámica y compleja y se requiere comprender que prácticamente la totalidad de los desempeños profesionales van a ocurrir en contextos de relación, donde los estudiantes no solo se nutrirán de contenidos sino también de relaciones sociales y el docente es una figura central en estas relaciones y en la reproducción y modelaje de competencias profesionales de sus estudiantes.

Como plantea Gairín (2012) éstas relaciones sociales que se dan en el aula se constituyen en un camino y a la vez en un contenido a desarrollar en la formación de competencias docentes.

Desde esta perspectiva el primer supuesto es que las actitudes que los docentes muestran en la relación interpersonal con sus estudiantes son clave para el establecimiento de la relación educativa y cuando esta se construye de manera positiva y significativa con el estudiante, el alumno(a) mejora su percepción de la calidad del proceso educativo y de sus resultados.

El segundo supuesto es que en el ámbito de las competencias genéricas de los docentes, hay ciertas actitudes y comportamientos, que son relevantes y no se consideran al momento de la evaluación docente, ni en los procesos de formación del profesorado, referido al Ser del profesor universitario y que si se tomaran en cuenta se podría reorientar los procesos de acompañamiento, formación docente y la inclusión de procesos de autocuidado.

CAPITULO 2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Contexto en el que se inscribe

INACAP actualmente es un sistema integrado de Educación Superior de carácter Tecnológico cuya misión es formar personas con valores y competencias que les permitan desarrollarse como ciudadanos responsables e integrarse con autonomía y productividad a la sociedad. Se propone contribuir al mejoramiento de la competitividad de los distintos sectores productivos del país a través del desarrollo de su capital humano y de la innovación tecnológica.

La estructura organizacional de la Institución presenta tres niveles: el Directorio, la administración superior (Casa Central) y la administración de cada una de sus sedes. El Directorio tiene atribuciones y deberes relacionados con la dirección, gestión académica y administrativa de las 25 sedes que tiene a lo largo del país. La administración superior corresponde al Rector, a quien reportan las autoridades del nivel central quienes conforman el denominado Consejo Superior.

Las sedes son dirigidas por un Vicerrector (VR), de quien dependen el Director Académico (DAC), el Director de Administración y Finanzas (DAF), el Gerente de Capacitación (GC) y el Director de Asuntos Estudiantiles (DAE) y que conforman el Comité Ejecutivo de la Sede.

Los Directores de Carrera son colaboradores inmediatos de la Dirección Académica de la Sede y son responsables del desarrollo de los procesos académicos de los programas de estudio que tienen a su cargo. Entre las funciones que tienen los Directores de Carrera se encuentran: planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar la calidad docente y gestionar los requerimientos materiales y humanos para la implementación de cada programa de estudio. Estas acciones apuntan a que los estudiantes alcancen el perfil de egreso definido.

Desde el punto de vista académico, las Carreras están agrupadas por Áreas y reciben asesoramiento desde el nivel central desde la Vicerrectoría Académica a cargo de una

Asesora de área. La carrera de Trabajo Social forma parte del área de Humanidades y Educación.

Existe un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional de INACAP que está constituido por 6 pilares fundamentales: Calidad Educativa; Experiencia Diferenciadora; Vinculación con el sector productivo; Accesibilidad; Integración del Modelo Educativo Institucional y Calidad en la Gestión.

El pilar de la calidad educativa está orientado al diseño de acciones tendientes a mejorar la progresión académica y la empleabilidad de los estudiantes. De él se desprende la necesidad de promover estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadora y efectiva, fortalecer el apoyo académico a la progresión de los estudiantes y aumentar la oferta de perfeccionamiento para los docentes.

Estos objetivos se articulan de manera directa al quehacer pedagógico y forman parte del Plan de desarrollo estratégico 2012-2016.

Por otra parte, el Modelo Educativo Institucional establece que los procesos de enseñanza aprendizaje deben responder fundamentalmente al objetivo de efectividad en el logro de las competencias definidas en el perfil de egreso de las carreras.

Dichos procesos deben considerar tanto la heterogeneidad de los estudiantes como la diversidad de ámbitos y niveles disciplinarios. Este modelo se caracteriza por ser distintivo e ir evolucionando en función de los requerimientos del entorno, las demandas de la sociedad chilena y el crecimiento de la Institución, por lo tanto es dinámico y busca el desarrollo de estrategias creativas, eficaces y eficientes, tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como en la gestión interna de los recursos y tecnologías (Inacap, 2012)⁸.

⁸ Informe de Autoevaluación Trabajo Social. Octubre 2012. Universidad Tecnológica de Chile-Inacap.

En este sentido, debido a la naturaleza de su misión, la Institución enfatiza en la formación docente, el enfoque de enseñanza Aprender-Haciendo, en concordancia con los criterios antes señalados de lograr resultados de aprendizaje definidos en términos de competencias, a la pertinencia de la formación con las necesidades del mundo del trabajo, el reconocimiento de los estilos de aprendizajes, los avances del conocimiento pedagógico en relación a la efectividad y adecuación de las estrategias de enseñanza a las características de los estudiantes que ingresan a la carrera y el progreso en las tecnologías de enseñanza aprendizaje.

2.2 Contexto Docente

La Carrera de Trabajo Social en la sede Valdivia se inicia en el año 1996 y la Misión, la Visión y los Objetivos de la Carrera de Trabajo Social, fueron definidas en el año 2009 en el contexto del primer proceso de acreditación de la Carrera. Respecto a las características, el proceso de formación profesional se desarrolla en un período de 9 semestres.

Su Misión es la formación profesional de Trabajadores Sociales con competencias (genéricas y específicas) asociadas a la generación de conocimientos, la intervención social y la gestión social, que les permitan integrarse y responder eficientemente al desarrollo del capital humano y contribuir al mejoramiento de la competitividad de los distintos sectores productivos de los territorios locales y regionales asociados a su quehacer.

Como Visión la Escuela de Trabajo Social de INACAP aspira a consolidarse al 2016 como una unidad académica líder en la formación de profesionales trabajadores sociales, reconocidos por su contribución al desarrollo del capital humano y al mejoramiento de la competitividad de los sectores productivos a nivel local, regional y nacional.

Los objetivos de la carrera son Implementar un proceso de formación profesional y disciplinaria en Trabajo Social orientado al desarrollo de competencias específicas en las áreas de Ciencias Sociales, Legislación Social, Políticas Sociales, Intervención Social, Gestión Económica y Social y Desarrollo Regional y Local, que permitan desempeños pertinentes en contextos socio laborales diversos.

Tabla 1 Docentes de la carrera de Trabajo Social según formación de post-grado Año 2014

Profesión	N° de docentes de la carrera.	N° de docentes con Post-gradós.
Trabajadores Sociales	5	3
Psicólogas	2	1
Antropóloga	1	1
Socióloga	1	1
Abogado	1	-
Ingeniero Comercial	1	-
Profesor lenguaje	1	-
Estadístico	1	1
Pedagogía en Matemáticas	1	1
Profesores de Inglés	2	1
Total	16	9

Fuente: elaboración propia.

A inicios del año 2008, como parte de los procesos previos a la 1º Acreditación de la carrera se realizó un diagnóstico participativo y uno de los hallazgos es que tanto estudiantes como docentes desconocían el Modelo de Formación por Competencias y el modelo Educativo de la Universidad que se identifica como el Aprender Haciendo, que es una metodología de tipo activa que pone el foco en el aprendizaje y en el alumno.

Respecto al Modelo Educativo los docentes reconocieron la necesidad de recibir formación sistemática para integrarlo a sus prácticas, fortalecer sus competencias pedagógicas, metodológicas y tecnológicas, así como aquellas vinculadas a las tareas de gestión, de planificación y evaluación educativa.

A fines del año 2008, luego de una revisión acuciosa de los programas de las asignaturas; de las competencias declaradas en cada uno de ellos y el perfil de egreso de la carrera, se reflexiona junto a los integrantes del equipo docente sobre el quehacer docente

y el rol de los estudiantes en su formación profesional. Surgió entonces la iniciativa de autogestionar en forma piloto un Programa de Formación Docente específico para la carrera de Trabajo Social. Esto implicaba organizar diferentes instancias de reuniones para la reflexión, autoformación y contar con una especialista externa que abordara en algunos espacios de capacitación, aspectos conceptuales y metodológicos de la formación por competencias.

En el año 2009 se da inicio a este Programa formativo el cual propone incluir la totalidad del equipo docente, para que de manera gradual y sistemática se vaya desarrollando el espíritu de grupo, el sentido de cohesión grupal y un sentimiento de pertenencia hacia la Institución educativa que les otorgara sentido a su quehacer pedagógico. También se detectó que era necesario alinear al grupo de educadores a la propuesta educativa de la Universidad, a su misión y a los valores que forman parte de su sello.

Hasta el momento estos cursos de capacitación han sido dictados bajo la modalidad de taller, con metodologías activas-participativas de carácter vivencial y reflexivo, que promueve un clima de confianza y apertura hacia el cambio.

En estos encuentros grupales, a través del diálogo y la discusión, se dio comienzo a generar poco a poco entre los docentes, la inquietud de un replanteamiento del rol docente para poder transformarse en guía, facilitador que promueva procesos de aprendizaje significativos, caracterizados por actividades más activas e inductivas, creativas y que no se limiten a la mera transmisión del conocimiento.

Hasta el momento todos estos espacios grupales han sido acompañados de revisión bibliográfica, materiales de estudio, análisis de casos, dramatizaciones, presentación de buenas prácticas y espacios de planificación grupal. De esta forma las reuniones de docentes se convirtieron en un medio y un fin para la familiarización con diversos Métodos y técnicas de enseñanza para ir mejorando paulatinamente sus competencias docentes, tanto en el ámbito pedagógico como en el desarrollo de habilidades sociales y de interacción al interior del equipo.

En paralelo se ha llevado a efecto un Programa de Acompañamiento Docente, que incluye observación de clases, tutorías, asesorías individuales a cargo de la Directora de Carrera y a partir del año 2010 se realiza con el apoyo del Asesor Pedagógico de la Sede. En forma complementaria, se han impartido diversos cursos de capacitación de carácter presencial en la Sede, los cuales se describen en el Cuadro N°2.

Cuadro 2 Cursos de Capacitación para el perfeccionamiento de las competencias docentes. Carrera Trabajo Social

Año	Cursos de Perfeccionamiento Docente.
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Actualización en Metodologías de Intervención en Trabajo Social. (20 hrs) • Actualización en Metodologías de Investigación y Trabajo Social. (20 hrs.) • Tics Aplicadas a las Ciencias Sociales.(20 hrs) • Competencias profesionales y Trabajo Social. (12hrs.)
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de las competencias profesionales de la práctica educativa de Trabajo Social (20hrs). • Perspectivas Actuales de Trabajo Social. (20 hrs)
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Universitaria, competencias y Empleabilidad. (12 hrs) • Factores de Evolución de la Profesionalidad y Competencias Profesionales en Trabajo Social. (8hrs). • Curso “Aplicabilidad y Operatividad del Modelo de Enseñanza – Aprendizaje basado en el enfoque de competencias”. (4 hrs).
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Selección, elaboración y uso de los medios didácticos (16 hrs). • Curso Estrategias e instrumentos de evaluación. 8 hrs. • Aplicación y uso del Merlot.(4 hrs). • Curso La Formación de Trabajo Social orientada por competencias.(16 hrs). • Curso Proceso de innovación curricular de la carrera de Trabajo Social desde el enfoque orientado por competencias. (8 hrs).
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Calidad y Prácticas Innovadoras (8hrs).
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y enseñanzas apoyadas por la tecnología de la información y comunicación. (5 horas) • Técnicas para utilizar instrumentos de evaluación en la enseñanza aprendizaje. (5 horas) • Formación y Evaluación por Competencias. (5 horas) • Manejar herramientas de búsqueda de información para desarrollar habilidades de investigación.(5 hrs)
2014	<ul style="list-style-type: none"> • Curso Competencias Genéricas (5 horas) • Taller Ambiente Aprendizaje- Inacap. (5 horas) • Técnicas para utilizar instrumentos de evaluación en la enseñanza-aprendizaje. (5 horas) • Aprendizaje y enseñanza apoyada por la Tecnología de la Información y Comunicación (Ambiente Aprendizaje de Inacap).(5 horas). • Metodología del aprender haciendo como modelo de enseñanza.(5hrs) • Técnicas y estrategias aplicadas a los modelos de enseñanza.(5 hrs) • Estrategias metodológicas y evaluativas para la implementación de las Competencias Genéricas en las asignaturas de Inacap”. (5 horas). • Planificación de clases.(5 hrs) • Curso Capacitación Docente Liderazgo y Mediación de Conflictos en el aula en la Educación Superior. (8 horas).

Fuente: Elaboración propia. Registro digital de Carpetas docentes.

Respecto a los avances de este Programa de Capacitación, en el mes de Agosto del 2011, con motivo de la re-acreditación de la carrera se sometieron a estudio nueve criterios requeridos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y para ello se invitó a participar a la totalidad de los(as) docentes y estudiantes de cada nivel o curso.

Entre los criterios estudiados estaban la claridad y desarrollo de los propósitos institucionales y del área, la calidad global del servicio educacional ofrecido a los estudiantes, la pertinencia de la oferta y el diseño curricular, la implementación del plan de estudios y procesos asociados, el apoyo académico estudiantil, la comunicación interna entre los diversos estamentos de la sede, las actividades de extensión y la satisfacción de estudiantes, docentes, egresados y empleadores.

En este diagnóstico los estudiantes reconocían que sus docentes eran profesionales que tenían un mejor dominio de competencias pedagógicas y personales.

2.3 Evaluación de competencias docentes en INACAP

A continuación, cuadro 3 describe las dimensiones, sub-dimensiones y preguntas de la ECD la cual se aplica a las 12 semanas de iniciadas las clases, en cada semestre y en cuyo proceso se invita al alumnado a participar en forma voluntaria.

Cuadro 3 Dimensiones de la Evaluación de Competencias docentes-Opinión estudiantes. INACAP

Dimensión-Sub Dimensión-Pregunta	
Nº	
	Preparación y Métodos de Enseñanza-Aprendizaje
	Preparación de materiales y selección de actividades
1	Fueron de gran ayuda para entender los contenidos.
2	Te prepararon para enfrentar bien las evaluaciones.
3	Fueron explicadas claramente.
	Presentación de los contenidos en las clases
4	Estaban bien organizados.
5	Se presentaron de manera comprensible.
	Clima de Enseñanza Aprendizaje
	Promoción de la participación e interés de los alumnos
6	Mostró entusiasmo por la materia que enseñaba.
7	Motivó a los estudiantes a participar en clases.
	Calidad de la relación profesor-alumno
8	Se mostró interesado en que los estudiantes aprendieran.
9	Se preocupaba por los alumnos que tenían dificultades.
10	Se mostró seguro de que todos los alumnos podían aprender.
	Tareas Administrativas
11	Empezó sus clases en el horario programado.
12	Finalizó clases en el horario programado.
13	Entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.
14	Se preocupó por realizar todas las horas programadas en la asignatura.
	Herramientas de evaluación
15	Los criterios de evaluación se explicaron claramente.
16	La forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender mis errores.

Fuente: Informe de Retroalimentación Evaluación de Competencias docentes-Opinión alumno. INACAP. (2012)

A continuación, y con el objetivo de conocer las implicancias del proceso de formación docente en el proceso de enseñanza, en la Figura 4 se presenta una representación gráfica de los resultados de dicha evaluación desde la opinión del estudiante de la carrera, en los períodos comprendidos entre el año 2012 y el año 2014.

Los resultados cuantitativos de la ECD se consideran satisfactorios por la institución cuando alcanzan el 80% de logro en promedio en cada semestre. El porcentaje de logro a nivel global alcanzado por los docentes de Trabajo Social para dicho período fue de un 82%.

En la figura 3 se observa que los tres aspectos a los cuales los estudiantes le asignaron mayor reconocimiento se encuentran relacionados con la sub-dimensión “Preparación de materiales y selección de actividades”, pregunta “fueron de gran ayuda

para entender los contenidos”(81,5%);la sub-dimensión “Promoción de la participación e interés de los estudiantes”, pregunta “mostró entusiasmo por la materia que enseñaba” (82,0%) y la sub-dimensión “Tareas administrativas”, pregunta “se preocupó de realizar todas las horas programadas de la asignatura (82,1%).

Las sub-dimensiones mencionadas están asociadas a las dimensiones “Preparación y Métodos de enseñanza- aprendizaje”, “Tareas administrativas” y “Herramientas de evaluación”, las cuales son parte de la competencia genérica definida institucionalmente como “Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina”, la que se describe como la capacidad que le permite al docente de Inacap enseñar con efectividad los temas de su especialidad y generar en los estudiantes los aprendizajes declarados en su perfil de egreso.

La segunda sub-dimensión aludida de manera positiva en el período 2012-2014 es ““Promoción de la participación e interés de los estudiantes” que forma parte de la dimensión “Clima de enseñanza-aprendizaje”. En ella se reconoce de manera significativa el entusiasmo que muestra el profesor por la materia que enseña, el interés que muestra por su aprendizaje y la actitud para motivar a sus estudiantes a participar en clases.

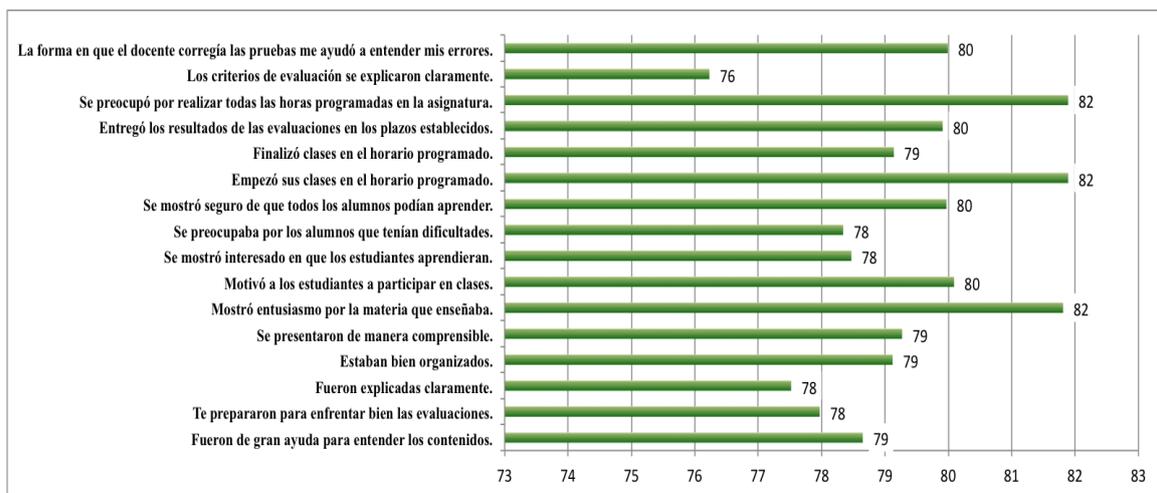
Todos estos aspectos se relacionan con la segunda competencia genérica definida institucionalmente, denominada “Aptitud para transmitir valores institucionales”, la cual está descrita como la capacidad para mostrar una actitud de servicio a sus estudiantes, otorgándoles su apoyo permanente para ayudarles a solucionar sus dificultades y contribuir a que alcancen sus metas académicas.

Por otra parte, los tres aspectos que presentan una valoración más baja son la sub-dimensión “Preparación de materiales y selección de actividades” específicamente la pregunta “fueron explicadas claramente” (75,8%); la sub-dimensión “Tareas administrativas”, pregunta “entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos” (75,8%) y la sub-dimensión “Herramientas de evaluación”, pregunta “la forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender mis errores” (76,0%).

El desarrollo de la capacidad pedagógica para enseñar y el uso de herramientas de evaluación son parte de los desafíos centrales que se ha planteado el Programa de

Formación y desarrollo de competencias docentes de la universidad, para los profesionales que se van incorporando a la institución, junto con el desarrollo de la comprensión y familiarización del Modelo Educativo Institucional, de tal forma que puedan habilitarse para enfrentar exitosamente los procesos asociados al quehacer académico y administrativo. Lo expuesto se puede apreciar en la figura 4.

Figura 3 Resultados Evaluación de Competencias docentes por pregunta. Opinión alumno. Año 2012. Carrera Trabajo Social. INACAP. Sede Valdivia



Fuente: Elaboración propia basado en Retroalimentación Evaluación de Competencias docentes-Opinión alumno. INACAP. (2012)

A continuación, y con el objetivo de apreciar los cambios de la ECD en el año 2014 en la figura 4 se presentan los resultados de dicho período, con los aspectos de mayor y menor grado de cumplimiento de lo esperado por la institución. En general el grupo de docentes alcanza un promedio de 80.9% de logro.

Por otra parte, se puede visualizar que hay un notorio cambio pues la mayor parte de los aspectos evaluados alcanzaron porcentajes superiores al 80,3%, a diferencia de la figura 4 en que solo 4 aspectos obtuvieron una cifra superior al 81,5%.

Se dan algunas diferencias en los aspectos priorizados por los estudiantes en el año 2014 siendo el de mayor logro la dimensión “Clima de Enseñanza-Aprendizaje”, sub-dimensión “Promoción de la participación e interés de los estudiantes”, específicamente la

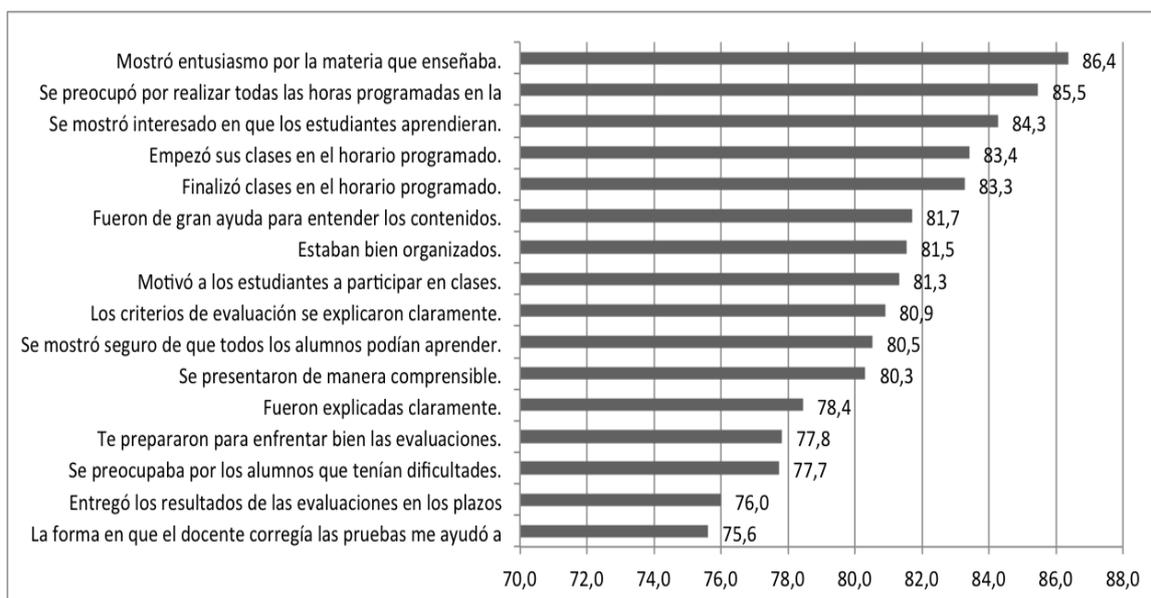
pregunta “mostró entusiasmo por la materia que enseñaba”(86,4%); en segundo lugar la dimensión Tareas administrativas, pregunta “se preocupó de realizar todas las horas programadas de la asignatura” (85,5%) y en tercer lugar sub-dimensión “Calidad de la relación profesor-alumno”, pregunta “se mostró interesado en que los estudiantes aprendieran” (84,3%).

Entre aquellas dimensiones de menor logro se mantiene la sub-dimensión “Herramientas de evaluación “, pregunta “la forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender errores” (75,6%); sub-dimensión “Tareas administrativas”, pregunta “entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos” (76%) y la sub-dimensión “Calidad de la relación profesor-alumno”, pregunta “se preocupaba por los estudiantes que tenían dificultades” (77,7%).

Desde la perspectiva cuantitativa se puede apreciar que los aspectos mejor evaluados están vinculados al clima de enseñanza aprendizaje, en el cual se les reconoce a los profesores la actitud de entusiasmo para enseñar; desde el punto de vista de la gestión administrativa el que cumpla con la responsabilidad de realizar todas las horas programadas y el interés porque sus estudiantes logren los aprendizajes esperados. Se considera que, en gran parte, esto es resultado del proceso de capacitación y formación en que ha participado este grupo de profesionales.

Sin embargo, el manejo de herramientas de evaluación, la habilidad de gestionar el ingreso y la devolución oportuna de las evaluaciones, así como la preocupación de aquellos estudiantes con dificultades son aspectos que reflejan un menor dominio de competencias y por lo tanto serían ámbitos susceptibles de mejora. A continuación, se muestra en la figura 4 los aspectos comentados.

Figura 4 Resultados de la Evaluación de Competencias docentes. Opinión alumno. Año 2014. Carrera Trabajo Social. INACAP. Sede Valdivia



Fuente: elaboración propia basado en Informe de Retroalimentación Evaluación Competencias docentes-Opinión alumno. INACAP. (2014)

Para resumir lo expuesto se muestra la figura 5 que resume de manera comparativa los resultados de la ECD en los 3 últimos años, vale decir los años 2012, 2013 y 2014.

En dicha figura se constata que en el periodo 2012-2013 la ECD mantuvo un porcentaje de logro por sobre lo esperado, lo que se traduce en una valoración positiva de la calidad del profesorado con un nivel alrededor del 80%.

Sin embargo, también se aprecia que en el 1° semestre del 2014 denominado Otoño hubo un comportamiento distinto, bajando la ECD a un promedio de 77,1%. En esta situación influyeron algunos aspectos como el ingreso de nuevos educadores, rotación de profesores, falta de acompañamiento docente oportuno en aquellos que necesitaron apoyo y que no tenían experiencia docente en el primer semestre.

En la perspectiva histórica que se aprecia en la figura 6 se constata que aun cuando se registra un período notoriamente bajo (77,1%), en general, en el resto de los semestres es bastante similar y con altos niveles de cumplimiento.

Cabe agregar que por lo general estos resultados no son conocidos por el estudiantado y se ha mantenido en ellos la actitud de cuestionamiento hacia el proceso de evaluación docente como mecanismo real y efectivo para la mejora de su desempeño, especialmente en aquellos que llevan años de ejercicio docente apegados a prácticas pedagógicas tradicionales y deficitarias, especialmente en el dominio de estrategias de evaluación.

Figura 5 Resultados de la Evaluación de Competencias docentes. Opinión alumno. Histórico 2012-2014 por semestre. Carrera Trabajo Social. INACAP. Sede Valdivia



Fuente: elaboración propia. Semestres Otoño (O) y Primavera (P) Año 2012 al 2014.

2.4 Contexto Estudiantil

INACAP se orienta a promover el acceso de todas las personas que puedan beneficiarse de las oportunidades educacionales que ofrece. Esto se refleja en su sistema no selectivo de admisión de estudiantes y en su política de aranceles, para hacerlo accesible.

El perfil de ingreso de sus estudiantes, en términos socioeconómico, preparación académica y distribución geográfica, entre otros, corresponde a una población representativa de los egresados de enseñanza media del país que provienen de colegios públicos o particular subvencionados, de un nivel social mayoritariamente medio-bajo, y

con una proporción significativa de ellos que son estudiantes trabajadores en jornada parcial y completa.

Esto le otorga un grado importante de complejidad al proceso educativo de la Universidad y al cuerpo Docente, especialmente por los recursos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y los apoyos que requieren.

A continuación, se caracterizará en el Cuadro 4 la población estudiantil de la carrera de Trabajo Social en la Sede Valdivia, desde el punto de vista demográfico, edad y sexo en el período 2012-2014.

Como se aprecia en la tabla 2, el total de estudiantes de la carrera en el periodo 2012-2014 ha ido aumentando levemente ascendiendo a un total de 150 en el año 2014 con una predominancia significativa del sexo femenino, que está alrededor del 80%. Esta es una característica histórica que se ha mantenido desde el inicio de la carrera en el año 1995 y que hace que prevalezca el sexo femenino en una profesión de ayuda a otros.

Tabla 2 N° de estudiantes de la Carrera Trabajo Social por sexo. Período 2012-2014

Año	Total Estudiantes Carrera	Sexo Masculino	Sexo Femenino
2012	143	29	114
2013	146	27	119
2014	150	28	122

Fuente: elaboración propia. Sistema de Gestión Académica. SIGA-Inacap.

En el Cuadro 4 se describen algunas características del perfil de los estudiantes como la estructura etaria. La etapa del ciclo vital en que se encuentran es de adolescencia-juventud pues son jóvenes que ingresan a una edad entre 18 y 19 años. La mayoría de ellos es primera generación que accede a la educación superior y sus padres, no tienen un nivel educacional de enseñanza superior.

Otra característica que muestra el Cuadro 3 es que al momento de ingresar a la universidad los estudiantes en su mayoría son solteros, algunas mujeres son madres y viven

mayoritariamente de manera dependiente de sus padres o familiares, desde el punto de vista económico y afectivo.

Aproximadamente un 80% de las figuras paternas o maternas de los estudiantes solo tiene una escolaridad promedio de 11 años, vale decir, no ha concluido la enseñanza media. Las madres tienen un nivel de escolaridad levemente superior al de los padres.

Desde el punto de vista económico, pertenecen a estratos socioeconómicos medio-bajo, en un 90% pertenecen a los quintiles más bajos de ingresos y por lo tanto el costo de sus estudios lo financian con becas, crédito con aval del estado o en otros casos siendo alumno-trabajador.

Cuando los estudiantes trabajan para pagar sus estudios, la calidad de alumno trabajador les confiere la posibilidad de asistir a clases con una exigencia menor de asistencia, que alcanza al 50%, lo cual implica un nivel de esfuerzo mayor tanto del profesorado como del estudiante al tener que adquirir las competencias profesionales con menor cantidad de tiempo presencial.

Cuadro 4 Perfil de ingreso Estudiantes cohorte 2014. Carrera Trabajo Social

Atributo medido	Mayor % de respuesta
Sexo	80% Femenino
Estructura etárea	Media: 19 años Moda: 18 años.
Estado Civil	96.2% soltero(a)
Escolaridad de los padres (Nº de años)	Padre: 11,4 años. Madre: 11,6 años.
Padres con estudios superiores(SI/NO)	Padre: 84.3% NO Madre: 81.4 % NO
Estudios superiores previos del estudiante	74.7% NO

Fuente: Dirección de Área Humanidades y Educación. INACAP. Informe de Autoevaluación. Octubre 2012.

2.5 Estudios y experiencias similares sobre competencias docentes

En América Latina el Proyecto *Tuning* (2007) es una de las experiencias que ha sido reconocida como una intensa experiencia de diálogo y reflexión que ha buscado el consenso a través de un trabajo mancomunado entre representantes de diversas universidades que buscaron sintonizar las estructuras educativas de manera que pudieran ser comparadas y reconocidas en el área común europea.

En el Informe del Proyecto *Tuning* (2007) señalan que la idea surge en Europa, donde desde el año 2001 un total de 175 universidades europeas llevaron adelante un trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, como respuesta al desafío planteado por la Declaración de Bolonia.

En América Latina participaron en el proyecto 19 países y más de 200 académicos que reunidos en diversos espacios físicos y virtuales aunaron criterios para la formación de diferentes profesiones, tomando en cuenta el modelo sistémico y complejo del conocimiento y la realidad actual.

Algunos elementos que podrían caracterizar la educación superior en América Latina que se señalan en este informe son el notable crecimiento y diversificación en el número de estudiantes que acceden a la educación superior en América Latina, al igual que en el resto del mundo que responde a una demanda cada vez mayor.

Sobre la cobertura en Chile informa que hay una población total de 20-24 años de 1.322.128 jóvenes y de ellos un total de 583.952 están matriculados en el nivel superior.

Reconocen que si este aumento de cobertura no va acompañado de una manera planificada puede traer consigo un deterioro de la calidad.

En este sentido el Proyecto *Tuning* se percibe como una herramienta de apoyo, para la incorporación de las Universidades Latinoamericanas a un trabajo colectivo que aporte a los procesos de enseñanza aprendizaje, respetando la autonomía y diversidad de cada región y de la cultura académica de ellos. De esta forma, busca participar de este proceso de transformación para articular las potencialidades que todas ellas tienen.

La experiencia del proyecto ha otorgado ciertos lineamientos y reflexiones en torno a temas de interés común tales como:

Se habla de un nuevo paradigma en la educación, de un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias; el reconocimiento de titulaciones entre países latinoamericanos; la construcción conjunta de un espacio para dialogar sobre educación superior, con una mirada centrada en la calidad y buscando soluciones concretas y accesibles a problemas compartidos.

Entre los ejes prioritarios propuestos en el marco de acción para el cambio y desarrollo de la educación superior en ocasión de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998⁹ se establecen entre otros “una mejor capacitación del personal, basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza”.

Una de las definiciones que el Informe *Tuning* para América Latina aporta al concepto de competencias es la aportada por Cullen (1996) que la define como “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas.

Los participantes del Informe *Tuning* (2007) recogen los aportes de Gardner (1995) y sostienen que las competencias, en educación, se van desarrollando por niveles de complejidad, no son innatas ni predeterminadas, son representadas como una red conceptual amplia y por lo tanto las personas con su inteligencia, pueden llegar a desarrollar capacidades específicas a partir de las exigencias y la multiplicidad de estímulos del entorno.

9 Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, 5 al 9 de octubre de 1998, Sede de la UNESCO, París.

Tuning (2007) reconoce diferentes tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas o especializadas.

Las competencias específicas son aquellas vinculadas con una disciplina, son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico y difieren de disciplina a disciplina.

Las competencias genéricas identifican los elementos que son compartidos o comunes a cualquier titulación, como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, la versatilidad, la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, la capacidad de diseñar proyectos o las habilidades interpersonales, entre otras.

Recomiendan que los próximos pasos estén centrados en cómo implementar un enfoque basado en competencias y para ello sugieren verificar ejemplos de cómo lo han hecho otras universidades que han participado en el Proyecto *Tuning* América Latina y sobre todo difundirlas como referentes que orienten iniciativas de reforma curricular.

Otra experiencia consultada es el Proyecto 6x4 UEALC2 (2008) el cual partió de la necesidad de estrechar la cooperación y facilitar la movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina.

Se realizó con el fin de promover la transformación de estos sistemas educativos y para responder al propósito principal de la Declaración de la Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior (París, noviembre de 2000), que se le identifica como la construcción de un Espacio Común de Educación Superior Unión Europea, para América Latina y el Caribe (UEALC).

Clasifican las competencias descritas en:

- Específicas: competencias propias de la profesión.
- Transversales: competencias compartidas con la familia de la profesión.
- Genéricas: competencias compartidas con todas las profesiones.

Este enfoque se ha aplicado tradicionalmente para la descripción de las competencias laborales que están dirigidas a los puestos de trabajo, sin embargo, es aplicable a cualquier tipo de competencias.

Como puede observarse en los perfiles de referencia entregados, en los temas de las competencias genéricas se incluyen características de la personalidad que son necesarias para llevar a cabo la acción mediante la cual se demuestra la competencia.

CAPITULO 3. MARCO TEORICO

Uno de los objetivos de cualquier profesional es ser cada vez más competente en su oficio y esto se consigue mediante el conocimiento de los repertorios teóricos de su disciplina, los principios que orientan sus actuaciones, los procesos, sus características, métodos y técnicas de aplicación, ser capaz de analizar con rigurosidad y objetividad situaciones, problemas o condiciones, todo lo cual le facilite el análisis y la interpretación de su propia práctica.

En el ámbito educativo, también pasa por la capacidad de analizar lo que se hace, por contrastar con lo que otros hacen, y la existencia de criterios que permitan realizar una evaluación razonable y fundada Zabalza (2000).

La práctica en el aula corresponde a aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad de elementos que forman parte del contexto educativo donde se desarrolla la actuación educativa.

Con el desarrollo de la investigación cualitativa surge la preocupación por el contexto en que se inserta la institución educativa y su relación con lo que sucede en el aula de clases y que al profesor le influye y le hace mantener o no una postura crítica y reflexiva de su labor.

Este nuevo paradigma se ha denominado contextual o ecológico o paradigma crítico emancipador y está siendo utilizado para concebir la formación docente y demanda el desarrollo de conocimientos y habilidades para investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje que él mismo desarrolla en el aula, como una experiencia situada, que no está desconectada de lo que el profesor siente, de sus emociones, de lo que cree de sí mismo y de los otros, del entorno, que se presenta en ocasiones como una realidad contradictoria, compleja, cambiante y afectada por múltiples dimensiones (Freire, 2009).

El modelo de competencias surge a mitad del siglo XX y lo hace en distintas disciplinas. En el ámbito educativo aparece directamente relacionado con dos tradiciones pedagógicas. Una tradición progresista o moderna que hace de la enseñanza un proceso de

adquisición del saber basándose en la reconstrucción de la experiencia y una tradición conservadora que hace de la enseñanza un proceso de transmisión de un contenido considerado valioso, más allá de cualquier experiencia individual (Moya, 2011).

El concepto es complejo pues tiene muchas dimensiones, no sólo en relación a la conceptualización, al tipo de competencias que existen o sobre su naturaleza, sino que, en el ámbito educativo, se considera central aproximarse a los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y asimismo reconocer el modelo actual de Profesor universitario que se requiere para hacer efectivo este nuevo enfoque de la enseñanza, que busca garantizar una formación suficiente y de calidad.

3.1. La Calidad de la enseñanza: ¿un nuevo paradigma?

El concepto de Calidad está instalado con fuerza en las instituciones educativas de educación superior y ya nadie niega que la Calidad orientada a la gestión de los procesos de la organización sea necesaria.

Lo cierto es que en la actualidad la mayor parte de las universidades promueven evaluar la calidad de la institución en diversos aspectos, en la gestión, en su ámbito organizativo, en su desarrollo docente o en investigación. En general se ha ido instalando la cultura de la calidad y con ello la necesidad de establecer mecanismos de evaluación para la mejora de todo el proceso de acuerdo al contexto de la institución (Bricall, 2000).

No hay consenso respecto al significado del término, excepto que tiene un alto grado de aceptación, pero cuando se habla de la calidad de la práctica educativa, se suponen cosas distintas respecto de ella.

Un número significativo de autores consultados adhieren a perspectivas de tipo sistémico que ven al espacio educativo como un sistema complejo de desarrollo humano, organizado, en permanente interacción entre los elementos que lo forman, de naturaleza interdependientes y considera los problemas y las intervenciones desde una dimensión interactiva (Mediavilla, 2003).

La teoría sistémica en el ámbito educativo permite acercarse de manera comprensiva a la forma en que se interrelacionan todos los componentes y la medida en que se influyen mutuamente, no por separado o individualmente, sino desde una concepción más integral.

Otros autores se apoyan en un modelo de orientación ecológica que propone poner atención al contexto, al análisis de la enseñanza a través de los factores que influyen, las características de la institución educativa, la calidad de los procesos de la educación y la importancia de factores estructurales, materiales, sociales, económicos y organizacionales.

Para ir profundizando, también se analizaron ideas provenientes del constructivismo que se centran especialmente en la naturaleza de las actividades de formación del profesorado y del estudiante, enfatizando en que el sujeto es el que construye el significado, es un diseño que favorece la participación y la implicación profunda de él.

Otras perspectivas consultadas que están emergiendo con mucha fuerza son aquellas basadas en los principios de la fenomenología, que de manera complementaria al enfoque anterior toman en consideración factores propios del estudiante, del profesor, de la formación docente, del contexto de la enseñanza y del sistema educativo.

Hay otros autores que consideran necesario darle una vuelta a la forma tradicional de analizar la calidad en el sector educativo. Sostienen que teniendo presente que la calidad y la excelencia educativa tiene su eje en el alumno y su aprendizaje, es imprescindible cambiar el enfoque en el que prima lo organizativo por encima de lo educativo. Vale decir el esquema debiera partir de la reflexión sobre lo que ocurre en el aula (Malpica, 2011).

Esta propuesta pone el énfasis en el aula, define la calidad como un sistema en el cual se logra identificar las prácticas más adecuadas, desarrollar una cultura de fundamentación pedagógica en las decisiones y acciones que afectan al aula, implantar una cultura de trabajo colaborativo para mejorar de manera coordinada y compartida los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando la filosofía de mejora continua.

En esta línea hay investigadores que proponen que la calidad de la enseñanza es aquella en la que todos los componentes del ecosistema se apoyan, se alinean entre sí y utilizan el constructivismo como teoría del aprendizaje.

Desde una perspectiva más amplia, el concepto de calidad Gairín (1998) lo traslada al contexto educativo y sugiere tomar en cuenta lo que espera la sociedad de los sistemas educativos, resolver y conseguir una formación de calidad para todos los ciudadanos.

Para resolver esta definición conceptual, hace una revisión de distintas perspectivas revisando las aportaciones de los primeros países que se interesaron por la calidad, como EEUU, luego Japón y Europa, desde el año 1920.

Resume las definiciones de diversas organizaciones, provenientes del ámbito educativo como la OCDE (1991), MEC (1994), SIMCE (1994), Schmelkies (1995), de países tan diversos como México, Chile, Venezuela, España, entre otros. Hace un análisis de las aportaciones de diversos autores, entre ellos García Garrido (1986), Galgano (1993), De Miguel (1994), San Fabián (1994), Martín (1994), Barajas (1994), Domínguez (1994), Álvarez (1998) y Justicia (1998).

Reconoce que al hablar de calidad desde tan diversas perspectivas y para tan diversos ámbitos, algunos autores sugieren que estamos ante el nacimiento de un nuevo modelo organizativo que se puede considerar un “nuevo paradigma”, que es la cultura de la excelencia y en el caso de las organizaciones educativas, un paradigma de calidad de la enseñanza.

Señala que, si bien algunos especialistas reconocen que sus atributos históricamente han estado orientados a conseguir o alcanzar ciertos resultados académicos de corte estadístico o cuantitativo, ahora estaríamos entrando a una era más cualitativa y que por tratarse de un término relativo, se debe definir desde una perspectiva multidimensional.

Una de las aproximaciones que recoge es la que hace López (1994), quien la mira desde dos acepciones:

- Una de corte filosófica que la relaciona con la idea de perfección y excelencia que una organización logra no sólo en los procesos sino en los productos o servicios que entrega, considerando áreas asociadas al clima laboral, buen funcionamiento organizativo o buen nivel de rentabilidad económica.
- La segunda es de corte operativo que la define como la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes. Aquí la calidad no estaría asociada a lo intrínseco del producto específico sino a la percepción que tienen de él los clientes. Esta concepción está relacionada con la estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfacen completamente a los clientes externos e internos, tomando en cuenta sus expectativas explícitas.

Luego, establece que, para hablar de calidad, también se requiere tener en cuenta los procesos que permiten gestionar de manera integral la calidad de los productos y servicios, revalorizando las personas, el recurso humano como elemento clave en la producción y generación de los bienes y servicios producidos, considerando no sólo el servicio a los clientes, sino también el desarrollo de los recursos humanos existentes.

De acuerdo a lo aportado por este autor, la calidad es un compromiso que al trasladarlo a las organizaciones educativas significa la mejora en cada aspecto del funcionamiento de ellas.

Propone que para acercarse a una conceptualización adecuada en el escenario educativo debiéramos partir de ciertos criterios específicos de calidad que se establezcan para tal efecto.

En este sentido coincide con Malpica (2011) quien plantea que en el subsistema aula los sistemas de gestión de la calidad, no contienen indicadores o son insuficientes para medir y controlar lo que sucede en ese microsistema y por lo tanto no tienen la capacidad para revisarlo y mejorarlo continuamente.

Del estudio que él ha realizado en diversos centros educativos que han utilizado indicadores, ha encontrado que la mayoría de ellos son insuficientes porque apuntan a los

resultados educativos en términos cuantitativos (número de aprobados, reprobados, calificaciones, abandono) pero no a los procesos que llevan a dichos resultados. Hablan de qué enseñar, pero no del cómo enseñar y evaluar esos contenidos y los indicadores hacen referencia a aspectos de gestión administrativa (horarios, entrega de evaluaciones) pero no de lo que se hace dentro del aula, es decir, de la práctica educativa.

Desde su perspectiva Gairín (1998) considera que no todos los objetivos educativos son cuantificables, algunos son personales e intangibles, como los cambios de actitudes, la motivación, las experiencias emocionales, la disposición a involucrarse en los procesos de cambio e innovación.

Sin embargo, se consigna que la orientación inicial del concepto de calidad centrado en productos y aprendizajes ha tenido en la actualidad un giro de mirada hacia los procesos y las personas que están involucradas, sean estudiantes, profesores, padres, como comunidad Gairín (1998).

Reconoce un avance en la gestión de calidad cuando los procesos son de carácter participativo y conducen a la mejora continua de todas las personas involucradas para mejorar las condiciones educativas y sociales. Desde su punto de vista en la actualidad se han democratizado los procesos educativos y existe mayor conciencia del compromiso y responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, tanto interna como externa, en los resultados.

Según afirma, la calidad está también referida a la Mejora de la enseñanza, en este sentido adquiere relevancia la cualificación y formación del profesorado y la pertinencia y adecuación de los sistemas educativos a las demandas sociales y a las necesidades educativas de los estudiantes.

Sostiene que, en la actualidad, se habla de sistemas educativos que gestionan la Calidad, cuyos modelos a diferencia de las primeras orientaciones, ponen igual énfasis en los procesos que en los resultados.

Apoyado en la opinión de los especialistas del área organizacional, afirma que la estrategia de progreso por excelencia para los próximos años será la Gestión de la Calidad, como una Filosofía de Gestión con un marcado componente humanista, que coloca a la persona como piedra angular de todo el sistema y que la calidad del buen servicio, en el futuro próximo, será exigible ante los ciudadanos y la sociedad y de ello se deberá rendir cuentas.

Coincide con el planteamiento de Malpica (2013) al expresar que, a nivel de aula, un sistema de calidad debe contar con aspectos orientadores que permitan reconocer las prácticas educativas más adecuadas. Buscar la calidad es un reto y significa buscar cuál es la mejor manera de enseñar en todas las aulas y para todo el alumnado.

Según las reflexiones de los autores consultados, la calidad educativa no se puede entender sino a través de la excelencia en la profesión docente, no de forma individual, sino colectiva y altamente supervisada. A partir de esta idea establecen la necesidad de que los profesores puedan contar con referentes teóricos de rigor que les faculte para fundamentar una metodología común en sus centros.

En el contexto del aula Gairín (1998) sintetiza lo planteado por Zabalza (2000) respecto a los factores que inciden en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y que tienen su origen en diferentes principios provenientes de la Psicología del aprendizaje, de la didáctica, de la psicología cognitiva, educativa, que datan del siglo XIX.

Menciona que estos referentes teóricos conciben el proceso de aprendizaje como una construcción activa, donde intervienen no sólo aspectos cognitivos, emocionales sino también aspectos actitudinales, afectivos y relacionales tanto intra como interpersonal.

Entre los aspectos relacionales se pone énfasis en el papel de las relaciones interpersonales que se dan en el aula entre docente y estudiantes o entre los propios estudiantes, lo que influye en el grado de comunicación, así como los vínculos afectivos que se desarrollan y que favorecen un determinado clima de convivencia y la transmisión del conocimiento.

Sostiene que un aspecto importante es la posibilidad que se abre para que los docentes visualicen que la calidad tiene que ver con su práctica profesional, con la mejora continua en el aula, la práctica reflexiva, la investigación-acción y la mejora de los resultados del aprendizaje.

Coincide con esta visión Fullán (2002) quien ha investigado los últimos 20 años el fenómeno del cambio educativo en diversas realidades tanto en Europa como en Norteamérica, y que entre sus constataciones indica que la naturaleza de los problemas y de los principios de éxito y fracaso son comunes en todo el mundo, reconociendo que el comportamiento de los profesores es un elemento clave.

Afirma que “la educación del profesor sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullán, 2001:122)

En la misma línea, Biggs (2005) afirma que el aprendizaje es una forma de interactuar con el mundo, porque a medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de manera diferente.

De igual forma el cambio ocurre cuando los estudiantes experimentan la necesidad sentida de llegar a esa meta y para ello señala que la motivación que transmite el profesor forma parte de la enseñanza de calidad, que la motivación es un producto de la buena enseñanza, no un prerrequisito.

Coincide con estos planteamientos Malpica (2013) quien reconoce la necesidad de que el docente tome en cuenta a la hora de enseñar, aspectos como; los conocimientos previos de sus estudiantes; la motivación para que sientan que avanzan en el nuevo conocimiento; el avance progresivo de los nuevos contenidos desde la zona de desarrollo próximo y el otorgar sentido a lo que se enseña, para que los aprendizajes sean significativos.

Asimismo, afirma que la práctica educativa del profesorado será más o menos apropiada en la medida en que el proceso de enseñanza tome en cuenta los referentes de carácter científico de los principios psicopedagógicos del aprendizaje.

Explica que, a diferencia de otras profesiones, la enseñanza tiene una finalidad social, porque no sólo se debe considerar el tipo de estudiante que deseamos formar sino también qué aprendizajes queremos lograr en ellos. Por lo tanto, esa finalidad social está conectada con fundamentos de carácter sociológico y epistemológico para determinar que enseñar en función del contexto y la realidad del estudiante.

Sobre la base de estas consideraciones, el paradigma desde el cual sugiere situarse es tanto científico-técnico como ideológico y enfatiza que al tener las metodologías un carácter ideológico, sería esencial que en primera instancia tanto los establecimientos educativos como sus profesores debieran ponerse de acuerdo sobre esas finalidades de la educación y respecto a qué cómo se requiere enseñar, para poder consensuar los diferentes criterios y poder trabajar en equipo.

Malpica, (2013) propone que ante la complejidad del proceso educativo se debieran utilizar tanto los referentes de carácter ideológico como los científicos, para definir las características metodológicas más adecuadas para la institución educativa. A partir del consenso del profesorado se puede utilizar la ciencia para elegir así cuál es la mejor forma de enseñar en todas las aulas para garantizar los resultados esperados.

Lo interesante es que, de esta forma, los docentes reflexionan y se ponen de acuerdo en lo que se denomina reglas del juego, de aquello que realizarán en clases para cumplir con las finalidades de aprendizaje y esto pasa a formar parte del Proyecto Educativo.

Lo que quiere decir en otras palabras, es que si en el centro educativo hay coherencia entre aquello que la institución educativa promete a sus estudiantes sobre lo que aprenderán, sobre las competencias o capacidades que desarrollarán al terminar su formación; lo que ésta hace a través de su equipo docente y directivo para garantizar el cumplimiento de esta promesa en todas las aulas, de todos los cursos y los resultados de aprendizaje obtenidos por dicho alumnado, diríamos a ciencia cierta que esa institución es de calidad.

Expone que con este propósito se requiere el diseño de un sistema de calidad que certifique los procesos en el aula y propone una Metodología denominada Escalae, que

permite aplicar los protocolos técnicos para identificar las prácticas educativas más apropiadas, mejorar sus procesos de enseñanza y certificar su calidad.

Esta metodología Escalae, considera dos planos, tanto el organizativo como el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el año 2005 han desarrollado diversas investigaciones y estudiado diversos modelos de la Gestión de la Calidad que han sido utilizados ampliamente en organizaciones educativas como la Norma ISO 9001:2008 y el Modelo de Excelencia en la Gestión (EFQM).

De esta forma, hacer llegar la calidad al aula implica desarrollar una cultura de la fundamentación pedagógica para la toma de decisiones en el aula y en los centros. Afirma que es posible si se logran identificar las prácticas más adecuadas al contexto, mejorar y certificar en forma sistemática los procesos de enseñanza-aprendizaje basados en criterios que estén alineados con las finalidades educativas de la propia institución educativa y en los referentes teóricos-científicos que existen sobre el aprendizaje de personas y organizaciones.

Desde otro ángulo Gairín (1998) plantea que más allá de poner el énfasis en los diversos factores que influyen en la calidad se requiere delimitar el modo de actuar para conseguir la gestión de la calidad, poniendo la mirada en los protagonistas y en las posibilidades que existen de posibilitar el crecimiento personal e institucional.

En el orden de las ideas anteriores, para Biggs, (2005) la clave está en primera instancia, en comprender la forma de aprender de los estudiantes.

Lo mismo plantea Zabalza (2005) para quien la preocupación del profesor por el aprendizaje es nueva porque nadie sabe de aprendizaje, que muchos saben de enseñanza, de cómo enseñar, pero de cómo aprenden los estudiantes no se tiene idea.

Afirma que se necesita saber cómo aprenden los estudiantes y cómo vincular los procesos de trabajo que está haciendo el profesor con la forma de ellos de decodificar las cosas, organizarlas mentalmente, agruparlas, de integrarlas en sus esquemas conceptuales.

Esto significa que, si el profesor tiene que organizarse para enseñarles, debe saber qué tipo de procesos de aprendizaje ellos están siguiendo o realizando.

Por su parte Biggs, (2005) si bien reconoce que el aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones cuestiona que han estado más preocupadas de encontrar la teoría del aprendizaje que de estudiar los contextos en los que aprendían los estudiantes.

Que esta tendencia ha cambiado durante los últimos 20 años y que en la actualidad hay gran cantidad de investigaciones sobre las formas en que los estudiantes desarrollan su aprendizaje.

A partir de estos hallazgos y de su experiencia, se ha corroborado que a la mayoría de los profesores les interesa tener un desempeño de excelencia y mejorar su ejercicio docente y que para ello necesitan un marco de referencia que les ayude a la reflexión, vale decir una teoría de base amplia y bien fundamentada empíricamente y que se pueda llevar fácilmente a la práctica.

Menciona que mejorar la calidad de la enseñanza no depende solo del desarrollo de una serie de competencias docentes, que la enseñanza es personal, que el contexto en que trabaja cada profesor es diferente, que es posible que lo que sea útil para un profesor no le sirva a otro, lo que resulte efectivo en una materia, en un nivel de enseñanza o un grupo de estudiantes no lo sea para otro, incluso trabajando en las mismas circunstancias.

Las características de este sistema explican porque nunca hay dos clases iguales, el profesor puede ser el mismo pero los estudiantes no, de la misma forma cada profesor que imparte enseñanza a la misma clase, creará condiciones diferentes en distintos momentos. Asimismo, el profesor puede sentirse de manera diferente al estar ante un grupo de estudiantes o en otro.

Tomando en cuenta estas particularidades expresas que las personas tienen que idear sus propias soluciones y esto requiere reflexión, una teoría de la enseñanza sobre la cual puedan reflexionar y un contexto de experiencias como objeto de reflexión, es lo que

denomina el paradigma del aprendizaje-acción, el que demanda una cuidadosa supervisión para ir monitoreando el grado de éxito que tienen estas soluciones.

En el marco de cómo aprenden los estudiantes menciona que las teorías de la enseñanza y aprendizaje que se centran en la actividad del estudiante se basan en dos líneas principales: el constructivismo y la Fenomenografía.

El constructivismo para Biggs, (2005) es el conocimiento que construyen las personas a partir de un encuentro de aprendizaje y esta construcción depende de sus motivos e intenciones, de lo que ya sepan y de cómo utilicen sus conocimientos previos, por lo que considera que el significado es algo personal.

Desde su punto de vista resulta inaceptable pensar que el significado de lo aprendido se pueda transmitir de profesor a estudiante, como si fuera una copia de una cinta magnetofónica.

Desde esta perspectiva una enseñanza de calidad es aquella que alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje, de manera que todos los componentes de este sistema están de acuerdo en apoyar el adecuado aprendizaje del estudiante y a esto lo denomina Alineamiento Constructivo, basado en los dos principios del constructivismo: Construir el aprendizaje/alineando la enseñanza.

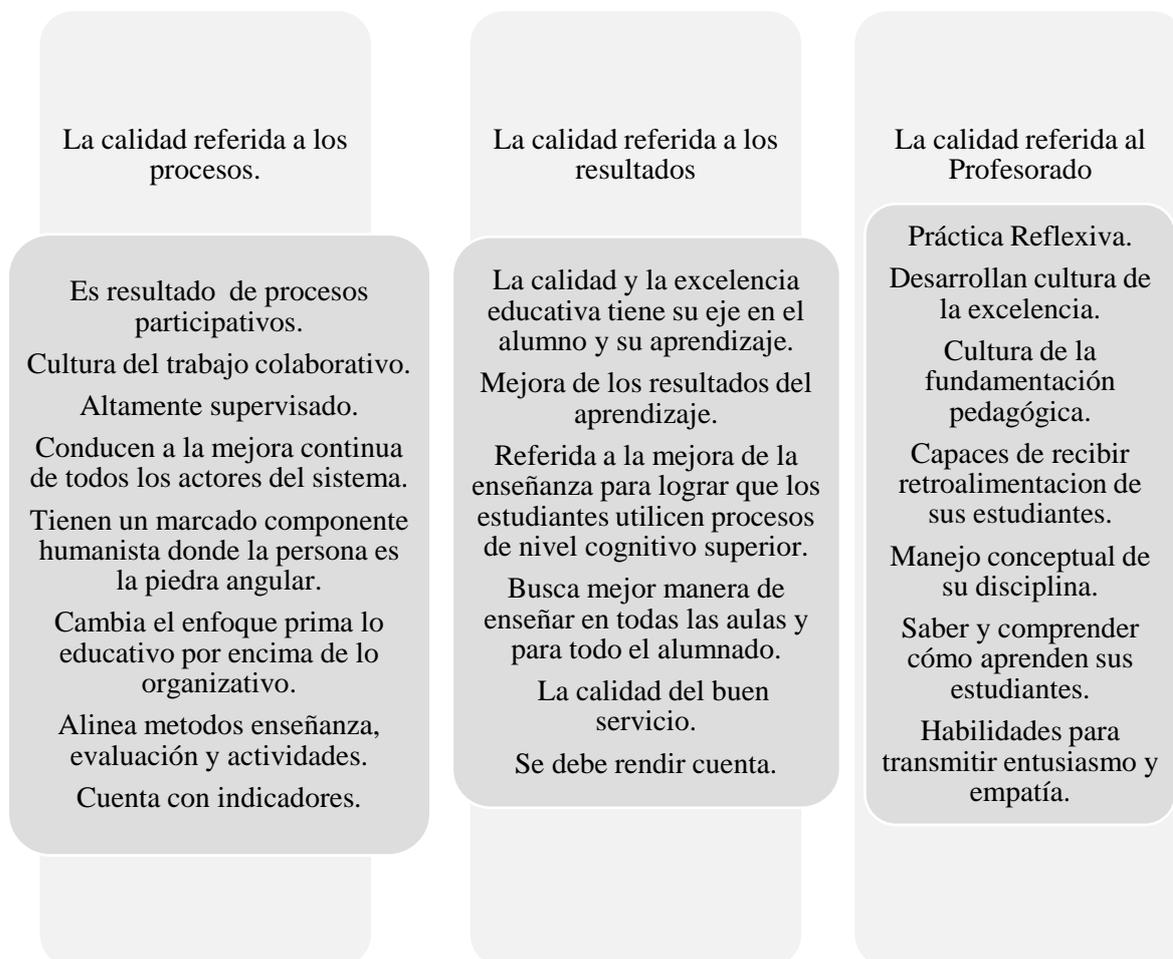
Este autor se adscribe a la perspectiva fenomenográfica que surge en los años setenta en Suecia con los primeros estudios realizados que tuvieron como objeto el aprendizaje y comparte con la fenomenología el estudio de la experiencia, la descripción de la vida de las personas. (Ortega, 2007).

Las ideas que se han esbozado en relación con la calidad en la práctica educativa asumen que la calidad no es solo el resultado de los elementos del sistema, no es solo de resultado de las competencias docentes, sino también de la forma como estos factores interactúan en el nivel de proceso de manera alineada.

Realza por lo tanto la importancia de la coherencia entre las distintas partes del proceso, la capacidad reflexiva de sus actores, la fundamentación pedagógica que respaldan las actuaciones educativas y la necesidad de saber sobre cómo aprenden los estudiantes.

Los aportes de los distintos autores consultados se pueden resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro 5 Elementos claves que definen la Calidad de la enseñanza desde la mirada eco- sistémica



Fuente. Elaboración propia.

3.2 Los Cambios en educación, en los centros educativos y la formación del docente universitario

Existe cierta coincidencia entre los autores consultados que la sociedad actual, que se define como era del conocimiento, es compleja, globalizada y en permanente cambio. Que en el modelo tradicional de universidad esta se encontraba al margen de la dinámica social, lo que le permitía mantener cierto grado de autonomía y autogestión pero que en la actualidad ha dejado de estar separada de la sociedad e interviene y participa en su dinámica (Rodríguez, 2014).

Que las instituciones educativas que forman parte de esta realidad se enfrentan al desafío de transformar tanto su estructura como su nivel operativo de acuerdo a los nuevos

requerimientos y esto implica modificar sus formas de hacer porque tienen que contribuir a mejorar esta nueva realidad y a dar cuenta de sus actuaciones.

Que las instituciones educativas de hoy no se parecen en estructuras y metas a las de hace unas pocas décadas y sin embargo los modelos de dirección parecen no haber evolucionado (Bris y Sallán, 2010).

Hay consenso en que ante la expansión, la ampliación de la demanda universitaria y la redefinición del sector de educación superior, los profesores universitarios han tenido que enfrentar algunos problemas de ajuste sin precedentes en los últimos años, como grupos más numerosos y heterogéneos de estudiantes en la educación superior producto del acceso masivo y enfrentar una diversidad mayor de capacidades y motivaciones en sus estudiantes.

A ello se suma la llegada de un número mayor de estudiantes muy jóvenes junto a otros mayores que reanudan sus estudios o que inician sus estudios tardíamente, que trabajan de manera simultánea a su estudio, que comparten responsabilidades estudio, trabajo y familia y un factor también importante como lo es la mayor incorporación de la mujer en buena parte de las carreras universitarias (Rodríguez, 2014)

El sentido del cambio educativo para Fullan, (2002) tiene una dimensión moral y otra intelectual, la primera porque tiene como propósito cambiar la vida de los estudiantes y eso requiere preocupación, compromiso y pasión y la segunda porque a su vez también requiere de un buen bagaje intelectual.

Afirma que los cambios requieren de mucho tiempo para producir efectos, para que se logre el encaje de las diferentes partes, que la cultura profesional requiere de altos grados de flexibilidad y de implicación en la mejora de las prácticas educativas.

Los cambios en educación para Bris (2012) deben tener siempre como finalidad última, la mejora de los procesos de aprendizaje. Según este autor este es uno de los criterios que hacen más probable el éxito de los programas de cambio y que la mejor

garantía de éxito de un cambio o mejora es que estén implicados en ellos todos los profesores.

Aun cuando hay coincidencias en la importancia que tiene el profesorado para lograr el cambio y la mejora, hay diferentes enfoques, unos autores hacen el análisis partiendo desde las condiciones de la estructura educativa, mientras que otros plantean los cambios desde el aula poniendo el foco en el proceso de aprendizaje.

Para Escudero (1990), se debe asumir que el centro educativo es la unidad de cambio, mientras que el proceso de Mejora nos dice que la colaboración supone compartir el análisis de la realidad, la construcción y desarrollo conjunto de proyectos de intervención formal e informal y en una relación donde predominan valores como la solidaridad, participación, apertura, publicidad de la información, entre otros. Se asume que la colaboración exige relación entre los diferentes miembros de la unidad educativa y la relación exige tiempo (Torrego, 2009).

Por su parte Gairín (2012) pone énfasis en el contexto institucional y desde su enfoque la intervención del Director de la unidad educativa y la de los profesores cumple una función esencial la cual es servir de agentes de cambio, ser gestores de procesos y también gestores del conocimiento.

Afirma que debe primar la visión global, que tanto los directivos como el profesorado como agentes de cambio deben ser capaces de liderar, no sólo de gestionar, deben actuar, analizar y aprender de la práctica. Establece una diferencia entre liderar y gestionar y expone en el siguiente cuadro cuales son las actitudes, comportamientos y habilidades, que nos permite identificarlos.

Cuadro 6 Las diferencias entre el Gestor y el Líder

El gestor	El líder
<ul style="list-style-type: none">• Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.• Procura limitar las opciones.• Evita soluciones que pueden ser conflictivas.• Es un hábil controlador administrativo o financiero.• Quita importancia a las situaciones arriesgadas.• Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	<ul style="list-style-type: none">• No se limita a reaccionar, es más proactivo que reactivo.• Tiene un compromiso personal con los objetivos.• Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.• Suscita reacciones fuertes en los demás, no pasa desapercibida ni resulta neutro afectivamente.• Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Fuente: Gairín (2012).

Gairín (2012) basa sus planteamientos en los hallazgos de diversos estudios que han ido corroborando que en el escenario educativo actual se evidencia que, si bien se requiere de competencias que demuestren la idoneidad profesional, cada vez es más importante demostrar dominio de recursos para liderar, entre ellos, la ética para el respaldo de su actuación, para la conducción de grupos, así como el liderazgo unido a la capacidad reflexiva y de autoconocimiento e introspección personal.

Sobre lo señalado Gairín (2012) describe las competencias necesarias en el ámbito personal, con el grupo de trabajo y con la institución educativa, lo que se muestra en el cuadro 7.

Cuadro 7 El Director/ Profesor como agente de cambio: Competencias de los agentes de cambio

AMBITO	COMPETENCIA	HABILIDADES
Yo	Perspiciacia intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de uno mismo. (capacidad de darse cuenta, <i>insight</i>) • Claridad de las necesidades propias y ajenas. • Datos válidos sobre cómo es percibido por los demás.
Grupo de trabajo	Competencia interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Atención empática. • Capacidad para dar y recibir retroalimentación. • Capacidad para reflejar sentimientos y emociones. • Capacidad para capacitación y asesoría. • Un modelo operativo y una teoría de la transición.
Organización	Capacidad para estimular el diálogo colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Valor y disciplina para restringir la toma de acción individual. • Creencia (fe) en que el tipo estudioso colectivo y la solución de problemas proporciona mejores resultados.

Fuente: Gairín, J. (2012). Material de apoyo teórico, Máster en Planificación, Innovación y gestión de la práctica educativa. U. de Alcalá.

En esta clasificación es importante el énfasis que Gairín (2012) pone a la competencia que denomina perspiciacia intrapersonal, referida al grado de autoconocimiento que debe tener esta figura de sí mismo, la que considera un requisito

para poder cambiar a quienes le rodean, ya que es quien debe dar las señales, las claves del sentido o la dirección del cambio y de la mejora.

La importancia que se le asigna a la competencia intrapersonal asociada al autoconocimiento, es compartida también por López (2003), quien afirma que es preciso concebir al profesor desde una visión integradora como sujeto concreto en desarrollo, como una persona con rostro, nombre, con una historia y que proviene de un contexto particular, que está viviendo exigencias de autoconstrucción de su identidad de una manera personal, única e irrepetible.

Sobre la competencia intrapersonal, se propone mantener una mirada integradora, ver al profesor como un sujeto que está en proceso de cambio y desarrollo, así como en la búsqueda permanente de reflexión sobre su profesión, tomando en cuenta que es una profesión con múltiples particularidades y exigencias.

Entre las condiciones que la hacen distinta como profesión señala el hecho de vivir en un ambiente cerrado y delimitado todo el tiempo, la exigencia de permanencia en el aula durante todo el horario casi sin pausas, al que le es exigible un trabajo minucioso, creativo e irrepetible con cada alumno y con cada grupo.

Para ejemplificar el nivel de exigencia cita una de las preguntas que plantean Lieberman y Miller (1991) quienes se preguntan si alguien ha oído una profesión en la que uno no pueda ir ni al baño cuando tiene que hacerlo, dejando en evidencia que es una profesión que además no tiene en ocasiones los tiempos para dar o recibir la retroalimentación oportuna.

Por lo tanto, el desarrollo de competencias interpersonales y aquellas que permiten estimular el diálogo colectivo con sus pares y con la organización, implica tener en cuenta varios aspectos, sobre los que Fullan (2002) recomienda poner atención cuando se busca la mejora.

Advierte que todo cambio genera ansiedad y lucha, que implica pasar por zonas de incertidumbre, confusión, que el sentido del cambio raramente es claro al principio y esta

ambivalencia es la que impregna el proceso de transición, por lo que es razonable que en el proceso de implementación se permita a los participantes expresar sus actitudes de rechazo.

Reconoce que detrás del cambio y la mejora hay un sentido subjetivo y entre los principales protagonistas que forman parte de la gestión del cambio está el profesorado, por lo que se requiere tener en cuenta la realidad subjetiva de los maestros.

Señala que varios autores han descrito una imagen de un desarrollo limitado de la cultura técnica de parte del profesorado, que no saben por ejemplo cómo influir en los estudiantes, no están seguros de ejercer influencia, que las decisiones docentes a menudo se adoptan por el procedimiento más bien pragmático de ensayo-error, sin espacio para la reflexión o el razonamiento lógico.

Que los escenarios cotidianos exigen también al profesorado enfrentarse a conflictos interpersonales, problemas de disciplina, esfuerzos y tareas absorbentes, realizar una serie de operaciones en forma simultánea, atendiendo a cada alumno, a su comportamiento, evaluando sus progresos, y siempre influenciados por la presión del tiempo en un contexto que es por lo general impredecible y siempre cambiante donde todo puede pasar.

Esta presión que afecta a los profesores en su práctica cotidiana, Fullán, (2002) la explica en función de diversos factores entre los cuales estaría la implicación personal con el alumnado y la necesidad de desarrollar y mantener una relación personal. Esto haría que se agoten sus energías para mantener una actitud reflexiva de manera sostenida.

Entre los factores del contexto cotidiano que disminuyen las posibilidades de aprendizaje del profesorado, están las lógicas que orientan la mayoría de las estrategias de cambio pues se centran en las estructuras, en los aspectos más bien superficiales, formales, en las actuaciones prácticas, fragmentadas, como son las jornadas de capacitación o formación profesional desconectadas del quehacer, de los problemas en el aula, carentes de un tratamiento o análisis profundo del currículum o del aprendizaje.

Sin embargo, se reconoce que no combaten de manera directa las culturas existentes, que requieren de un cambio más significativo de prácticas y valores, que Fullán (2012) denomina re culturización, vale decir, propone el cambio de cultura, de hábitos y creencias.

Coincide con López (2003) y Rugarcía (1994) en que la formación del profesorado es vista normalmente como algo que se adquiere como resultado de la experiencia o como producto de la formación en métodos y técnicas para la enseñanza. El problema sería el modo en que se introduce el cambio y específicamente en las pocas oportunidades que tienen los profesores para participar de un proceso de reflexión profunda y de aprendizaje sostenido, sistemático.

En otro ámbito, hace referencia a la existencia de diversos estudios que contienen información contundente en relación al rendimiento de los estudiantes, sobre los factores que están influyendo en el éxito académico, entre ellos los que vinculan la interacción positiva entre profesor-alumno como elemento que potencia el aprendizaje académico.

Considera que si estos contenidos fueran difundidos en el ámbito docente sería un elemento clave para fomentar la reflexión pedagógica, tomar conciencia del problema que existe e impulsar eventuales medidas para la mejora en los centros educativos.

En el marco de este análisis, López y Sánchez (2000) hacen referencia a una iniciativa que se propuso un equipo de investigadores del CINDA, (Centro de investigación y documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España) quienes utilizando los resultados de estudios internacionales como el Informe PISA ofrecieron la oportunidad para que algunos docentes conozcan los resultados de este Informe de evaluación externa y otros informes de evaluación institucional, lo debatan contextualizándolo a la realidad de sus centros y lo utilicen como telón de fondo para mirarse, reflexionar y promover medidas correctivas.

Se constató que a pesar de que existen diversas evaluaciones externas de los sistemas educativos que son de amplia difusión, por lo general es escaso el nivel de

conocimiento que tienen de ellos los propios centros o sea los protagonistas del hecho educativo, entre ellos el alumnado y los docentes.

Estos autores exponen que los principales resultados de las investigaciones hablan de la existencia de dos grandes tendencias o movimientos en el área educativa, la de las escuelas eficaces, preocupadas de los resultados y las centradas en la mejora de la escuela.

Han identificado diversas perspectivas que han influenciado a las comunidades educativas y uno de ellos es el que se denomina como pedagogía crítica que surge de la convergencia entre las posturas políticas y culturales que valoran el cambio porque ofrece posibilidades de emancipación y transformación social.

Por su parte López y Sánchez (2000) ponen el énfasis en la necesidad de realizar una transición para salir de los modelos de implantación del cambio hacia modelos de desarrollo y sacar el énfasis desde las estrategias y llevarlo al énfasis de las condiciones internas de los centros entendidos como unidades de cambio.

Visualizan que el cambio se puede hacer desde la perspectiva de los recursos humanos, desde el nivel estructural -entendiendo que la institución educativa es una estructura social- o desde una visión de tipo político e interpretativo simbólico.

Cita los planteamientos de Luckmann, Soeffner y Vobruba (2016) para quienes el desarrollo de las instituciones depende de cómo actúan las personas que forman parte de ella. Y que, para entender las acciones de la gente, se debe analizar cómo observan la realidad social.

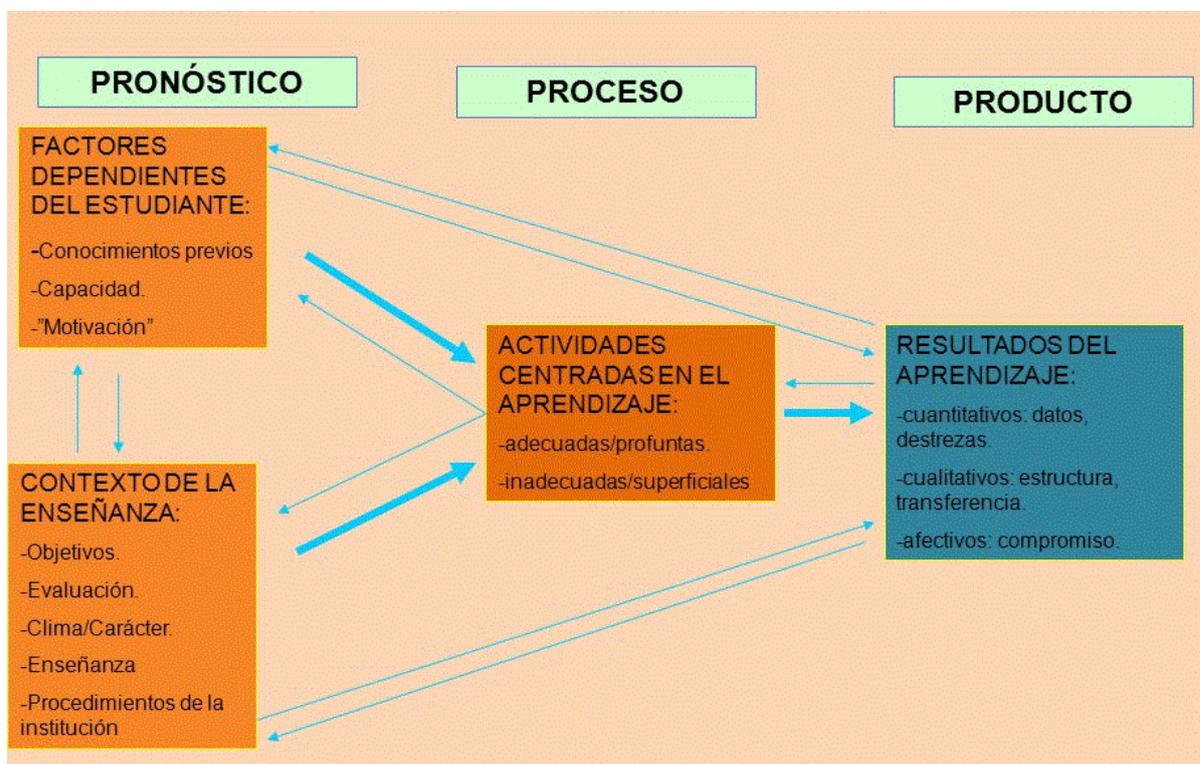
Sobre este propósito Fullán (2002) llega a dos conclusiones básicas; la primera es que el cambio educativo fracasará siempre, si no se encuentra un modo de crear condiciones y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de las nuevas concepciones. En segundo lugar, que no se está hablando de un sentido superficial de los cambios, especialmente cuando se refiere a los nuevos enfoques en la enseñanza y aprendizaje.

En un nivel distinto y específico del cambio y la mejora, en la figura 6 se muestra lo que Biggs (2005) propone que es centrar la atención en cómo mejorar el aprendizaje y avanzar hacia un modelo para construir el aprendizaje alineando la enseñanza, denominado Alineamiento Constructivo o Modelo 3P, basándose en las dos escuelas de pensamiento más influyente actualmente, como lo son las teorías del constructivismo y la fenomenografía.

Forma parte de un enfoque de corte ecológico- sistémico porque reconoce que el aprendizaje está determinado por muchos factores que interactúan entre sí y agrupa sus componentes principales en 3 subsistemas que son: Pronóstico, Proceso y Producto.

El sistema en el primer nivel es la clase, la meta común es aprender y en un nivel más amplio está el sistema institucional. Hace la mirada en una dirección diferente, desde el aula hacia el contexto institucional.

Figura 6 El Modelo 3P de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Biggs, 2005.

Este autor propone que cada uno de estos elementos tiene que cooperar para alcanzar el fin común: el aprendizaje profundo.

Propone tomar en cuenta en 1° lugar el componente que denomina Pronóstico del estudiante, el cual está relacionado con aspectos como sus conocimientos previos, su capacidad, motivación, entre otros. Este aspecto sería un sub-sistema que interactúa con el subsistema denominado Contexto de la enseñanza.

El contexto de la enseñanza está formado por el currículo que enseñamos, los métodos de enseñanza que utilicemos, los procedimientos de evaluación que usemos, los métodos de comunicación de los resultados, el clima que creemos en nuestras interacciones con los estudiantes y el clima institucional, con las reglas y procedimientos que tengamos que cumplir.

En 2° lugar se encuentra el subsistema Proceso que considera las actividades centradas en el aprendizaje, según sean adecuadas o profundas, o inadecuadas o superficiales. Explica que cuando las actividades son adecuadas conducen a un aprendizaje profundo y cuando son inadecuadas solo generarán un aprendizaje superficial, mecánico, donde el estudiante solo busca una nota, aprobar, pasar el ramo u obtener un título. Define el concepto de aprendizaje profundo como la creación intencionada de situaciones y actividades en que los estudiantes al estar motivados no puedan evitar aprender o desarrollarse.

En 3° lugar se encuentra el subsistema de Producto en el cual están considerados los resultados del aprendizaje tanto a nivel cuantitativo y cualitativo.

Desde este enfoque, el fracaso estaría relacionado con una mala enseñanza o aprendizaje superficial (memorístico, repetitivo, sin significado para el estudiante). Desde este modelo la falta de alineamiento se manifiesta cuando hay incoherencias, cuando las expectativas no son satisfechas y cuando las prácticas docentes se contradicen con lo que predicamos.

Para Biggs (2005) la enseñanza de la calidad consiste en estimular a los estudiantes para que utilicen los procesos de aprendizaje de aquellos que tienen mejor desempeño y que denomina estudiantes académicos, que son estudiantes que emplean de buena forma sus habilidades y recursos intelectuales y de forma natural o espontánea.

Que no implica descender el nivel de exigencia, no se trata de adquirir nuevas técnicas de enseñanza, sino de aprovechar la gran base de conocimientos que existen derivados de la investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje que se tiene a nuestra disposición.

Reitera que esa práctica reflexiva es la base en cualquier campo profesional que se propone un desempeño de calidad y efectiva, incluyendo la enseñanza universitaria, que puede estimularse y dirigirse formalmente como “aprendizaje en la acción”. Esto significa buscar en forma sistemática el progreso de su ejercicio docente y asegurarse que efectivamente sus estudiantes estén aprendiendo ahora mejor que lo que lo hacían antes.

Reconoce que lo que les falta a muchos profesores universitarios no son teorías relacionadas con sus disciplinas, sino teorías relacionadas con la enseñanza de su disciplina, capacidad para reflexionar sobre su enseñanza, para ver lo que está mal y cómo puede mejorarse. Esto le exige disponer de una teoría explícita de la enseñanza, porque una buena teoría puede demostrar que el problema reside en la enseñanza y no de algún defecto inherente a los estudiantes.

A partir de estos planteamientos se concluye que una buena enseñanza consiste en hacer que todos los estudiantes logren utilizar los procesos cognitivos de nivel superior que ayude al estudiante a construir el significado de lo que aprende.

Que la adquisición de información en sí no conduce a ese cambio, que es necesario tomar en cuenta que la mayoría de los estudiantes necesita más apoyo para desarrollar las actividades en el nivel más elevado y parte de esa enseñanza consiste precisamente en dar ese apoyo.

En esta misma línea Ortega (2007) cita las conclusiones a las cuales han llegado Entwistle y Walker, sobre la excelencia en la enseñanza universitaria, para quienes implica por una parte el manejo conceptual que tiene el profesor de su asignatura y por otra la habilidad de transmitir el entusiasmo que siente por ella, que tales expresiones de entusiasmo y empatía, son las que contribuyen en forma relevante a inducir enfoques de aprendizaje profundo, significativo.

Se reconoce que un cuerpo extenso de investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes releva el papel clave que tiene la figura del profesor, que las escuelas de pensamiento más influyentes que lo avalan son el ecológico, el sistémico, el constructivismo y la fenomenología.

También consideran de manera especial el papel que juega el contexto de la enseñanza, vale decir el ambiente de la clase, la motivación, la capacidad reflexiva del docente universitario, el tiempo y las condiciones que se le dan para investigar sobre su actuación pedagógica, el conocimiento de las teorías del aprendizaje y el funcionamiento institucional proclive a compartir el conocimiento.

Desde su experiencia Biggs (2005) resalta que el mayor desafío es lograr que un estudiante desmotivado o menos talentoso aprenda de igual forma que lo hace otro más aventajado y que las diferencias presentes entre ambos tipos de estudiantes se pueden reducir mediante una enseñanza adecuada.

A su juicio, si el profesor se plantea este propósito, debe tener en cuenta que interactúan 3 factores importantes:

- a) Niveles de compromiso de los estudiantes, el profesor debe asumir que son diferentes en cada grupo.
- b) Grado de actividad relacionada con el aprendizaje, se requiere un método de enseñanza que incentive, estimule o promueva la implicación activa del estudiante.
- c) Orientación académica; que va desde una clase de extrema pasividad donde el estudiante probablemente solo tome apuntes, memorice y tenga la intención de liberarse de la tarea con el mínimo de esfuerzo, con un método de enseñanza que

denomina superficial, donde hay un bajo nivel de compromiso del estudiante hasta el otro extremo con un método activo que consigue que el estudiante mantenga un nivel de compromiso mayor, donde tenga que relacionar, aplicar y posiblemente teorizar sobre lo aprendido.

Ejemplo de la orientación de un método pasivo sería la clase magistral, mientras que el de orientación activo, sería el de aprendizaje basado en problemas porque exige que los estudiantes cuestionen, especulen, se interroguen, creen soluciones y en síntesis utilicen las actividades cognitivas de orden superior.

Reconoce que para mejorar la enseñanza a un nivel superior se hace necesario un esfuerzo importante de desarrollo formativo del profesorado y que el ahorrar en formación docente es una actitud miope, porque los profesores experimentan los problemas y deben aprender a reflexionar sobre sus problemas de enseñanza y deducir sus propias formas de abordarlas.

Que hay un cuerpo de conocimientos correspondiente al área de su especialidad académica y un cuerpo de conocimientos que denomina “didácticos” que es el que comprende el conocimiento de la mejor manera de aprender a enseñar las materias que imparte.

Afirma que para sacar el máximo potencial de mejora de la enseñanza se requiere combinar ambos tipos de conocimientos, la teoría aceptada y el conocimiento adquirido mediante la experiencia personal, reflexionando sobre sus resultados.

Desde su experiencia como docente e investigador afirma que una característica de los profesores universitarios que han conseguido premios de reconocimiento por su labor es su disposición a recibir retroalimentación de sus estudiantes acerca de las consecuencias de su enseñanza y que los profesores expertos son aquellos que reflexionan continuamente sobre cómo pueden enseñar mejor.

Desde la perspectiva de López (2003) la necesidad de cambio está en relación a nuevos enfoques para la formación del profesorado, ya que considera que en la actualidad hay una pérdida gradual y constante del valor de la docencia.

Las razones son porque considera que a pesar de todos los esfuerzos que se realizan de manera constante y creciente para la formación del profesorado, no se logra detener el proceso de decadencia de la función docente y la pérdida de pertinencia social, de significación.

Sobre los procesos formativos y de evaluación docente, se pregunta ¿cómo evitar que la preocupación más o menos genuina que hoy parece empezar a florecer y a ser incluso una moda vaya a terminar en fracaso porque no rinda los resultados esperados?

Su hipótesis es que la docencia no ha considerado al sujeto humano en la integralidad compleja a nivel individual y grupal, que los procesos de formación de profesores están pensados en mayor medida en la funcionalidad del maestro, olvidando aquellos aspectos esenciales como son los procesos comunicativos que generan *insights*, un darse cuenta.

Este darse cuenta desde la perspectiva psicoanalítica (Valdivieso & Ramírez, 2002) implica la comprensión de los aspectos inconscientes, la importancia de la vivencia emocional, la capacidad de tomar conciencia de su realidad externa e interna, de sus vivencias, la capacidad de conectar una conducta o forma de ser, con su significado u origen, para alcanzar un mayor conocimiento de sí mismo y de lo que ocurre en el presente, en el aquí y ahora.

Este olvido ocurriría en contextos en que no se preocupan por propiciar la reflexión del docente acerca de sus vivencias y creencias educativas, sino que solo buscan capacitarlo en conceptos pedagógicos o en el uso de técnicas, tecnologías y métodos que al ser considerados avanzados se cree mejorarán automáticamente la educación.

Afirma que la formación de profesores adolece del mismo defecto que padece la educación en general, una especie de círculo vicioso en que son formados a través de

prácticas en que prevalece el conceptualismo, el memorismo, donde son adiestrados por medio de una disciplina acrítica, prejuiciada y parcial.

En esta misma línea de pensamiento Rugarcía (1994) sostiene que generalmente el objetivo de la docencia es la transmisión de conocimientos, que los maestros universitarios consideran que el dominio del contenido es el criterio más importante para evaluar la buena docencia y que esta postura viene dada por la importancia que la cultura contemporánea le ha asignado al conocimiento.

Para López (2003) esto se explica desde la perspectiva biográfica pues para él la manera de ser docente, se va conformando en forma inconsciente por la propia experiencia que el profesor ha tenido como estudiante, por la diversidad de estilos de los docentes que ha tenido y que luego replica en el aula. De esta manera se van perpetuando estos modelos tradicionales de ser docente de generación en generación.

Coincide con este planteamiento Van der Vleuten (1996), quien sostiene que enseñamos del modo que lo hacemos dado que es la manera en la cual se nos ha enseñado y ha sido el método que los profesionales de la enseñanza han empleado durante siglos y que por lo tanto no se cuestiona. A partir de su experiencia reconoce que la educación se encuentra limitada por la tradición y la intuición, que se acepta la tradición porque intuitivamente se cree que se hace lo correcto.

Para él hay muchas cosas en educación que los profesores intuitivamente aceptan y creen y que, en realidad, resultan ser complejas e incluso falsas. Por ello propone un enfoque que denomina racional que implica una formación que incluya el estudio de bibliografía, la experimentación, consulta a expertos, debates y una revisión de pares de las actividades educativas y sus resultados.

A su vez López (2003) advierte que al analizar los enfoques educativos tradicionales que se están utilizando para la formación de profesores se puede apreciar que se implementan a través de distintos tipos de estrategias como cursos, modelos de observación, de acompañamiento, que en la práctica resultan viciados y que además se los instrumentaliza y convierte en medios para la evaluación académica o institucional, en

puntuación para la obtención de un ascenso, un subsidio, mejor remuneración o incluso para justificar la permanencia en el trabajo.

Sin embargo, reconoce que el cambio está surgiendo con mucha fuerza de la mano del enfoque constructivista, que sus principios se trasladarán a la formación docente y sin duda harán regresar al docente a la reflexión sobre lo que es el conocimiento y cómo se realiza su proceso de construcción.

Advierte que esto no implica desconocer el valor que tiene la estructuración de cursos, maestrías, diplomados u otras formas de perfeccionamiento, sino que se trata de no confundir al creer que estos programas en sí mismos son la solución al problema de la formación de los profesores.

Se trata de un cambio de visión de estos programas, que no implica simplemente un cambio de conceptos, postulados, métodos o técnicas, sino que busca la transformación docente, una modificación profunda de los intereses, percepciones, reflexiones, deliberaciones y valores de los sujetos involucrados en este cambio.

Esta transformación del docente forma parte de lo que describe como la “búsqueda humana”, aquella que se encuentra encerrada en la piel de cada uno de los profesores como sujetos en construcción y a los que concibe como facilitadores y acompañantes significativos para la construcción de la aventura personal de cada uno de los estudiantes.

Esto es concordante con lo expresado por Rugarcía (1994) quien reconoce que en una institución educativa nada cambia si no cambia la mente y el corazón de los maestros. En el mismo sentido López (2003) señala que el primer elemento del cambio es la búsqueda de transformación del docente, la convicción de que es antes que nada una persona en proceso de humanización y que su figura es fundamental en los procesos y los resultados educativos.

Sugiere tomar en cuenta que la primera característica de esta profesión es que está sometida a múltiples y permanentes incertidumbres, que a diferencia de otras profesiones que tienen una lógica y una claridad bien definidos, la docencia tiene unos esquemas que

van desde la incertidumbre hacia nuevas incertidumbres por tratarse de procesos humanos complejos, abiertos, libres e indeterminados en sus frutos y productos.

Que los procesos de cambio y formación docente deben también considerar la complejidad que representa al tener que trabajar con un grupo, hacer el ejercicio de educación en el grupo, en el nosotros, para que ese espacio micro social que es la clase vaya desarrollando la solidaridad, la cooperación, sin olvidar la labor formativa con la persona individual para contribuir a su desarrollo integral, en donde juega un papel muy importante la educación emocional.

También advierte que la complejidad que resulta de estos procesos dialécticos, entre la cultura docente del docente, la cultura docente imperante de sus colegas, la cultura educativa institucional y la incompatibilidad de las propuestas de cambio con la cultura institucional vigente, va dando paso a lo que muchos investigadores describen como tendencia a quedarse en la inmediatez y en las soluciones prácticas o de sentido común sin abrirse a las exigencias intelectuales de su trabajo y la consiguiente resistencia al cambio.

Ante esta complejidad de procesos que se sugieren para lograr el cambio y la mejora, Tobón (2008) propone incorporar una nueva perspectiva, el enfoque sistémico complejo, que sigue los referentes del pensamiento complejo, que denominan la Quinta Disciplina, del desarrollo a Escala Humana y del aprender a aprender y emprender.

Este enfoque le asigna una alta importancia a la formación integral del ser humano, que significa el desarrollo del compromiso ético, la búsqueda de su autorrealización, que contribuyan a la sociedad y que forme profesionales idóneos y emprendedores.

Desde los referentes que sustentan las investigaciones de Tobón (2008) se coincide en que las competencias tienen un componente ético en la vida de las personas para fortalecer su identidad y la integridad de cada ser humano y no su fragmentación. Que la formación de competencias se da desde el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo como aspecto clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes.

Por lo tanto, desde el enfoque complejo la formación no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que, a formar personas integrales, con sentido de la vida, con propósito, expresión artística, espiritualidad y conciencia de sí. Esta postura es coincidente con la de Naranjo (1995), quien habla de una educación transpersonal o espiritual como una educación centrada en el desarrollo de la capacidad amorosa.

En sintonía con lo expuesto López (2003) recomienda considerar seriamente un enfoque integrador en la formación docente que promueva los componentes esenciales de la búsqueda:

- Por una parte, asumir que es un sujeto humano concreto y debe ser conscientes de sus dialécticas personales;
- Reflexionar y tratar de construir la actividad docente como una profesión, analizando la dialéctica de la cultura docente e institucional, comprender la dialéctica profesional;
- Comprender la docencia como actividad de mediación social en la que se reflejan los deseos auténticos y los prejuicios grupales que han ido impregnándola de inautenticidad, comprender la dialéctica social.
- Comprender que el proceso de transformación docente tiene que considerar su dimensión histórica, vale decir, considerar las exigencias propias y permanentes de la docencia concebida como una actividad históricamente en construcción, que ha ido diferenciándose y especializándose a través del tiempo. Comprender la dialéctica histórica.

Las reflexiones de López (2003) tienen como punto de partida el reconocimiento de que el principal obstáculo para un cambio en la educación superior es el propio corazón de los docentes, el cual muchas veces ya no puede o no quiere cambiar.

Esta perspectiva involucra no solo el aspecto afectivo, sino que también considera la conciencia integral de la persona del profesor con sus ideas, sentimientos, actitudes, conocimientos, sensaciones, experiencias, valores y significados.

El reto sería para este autor, ir a ese corazón e invitarlo a cambiar, no para quedarse en un sitio estático sino para entrar en una senda inacabable de descubrimiento que responda al llamado de su alma.

Estas ideas tienen relación con lo que propone Marquier (2012) quien hace referencia al espíritu de servicio como la respiración de nuestra alma, señala que nuestra alma está aquí para aportar una contribución al mundo y que el espíritu de servicio es un estado de conciencia superior.

De lo revisado hasta ahora, se puede constatar que, al hacer referencia al cambio y la mejora educativa, se hace referencia a necesidades que forman parte de otras esferas del desarrollo humano y que forman parte de un enfoque integral del ser humano.

Frente a esta diversidad de aspectos y para incorporar los cambios que se requieren, López y Sánchez (2000) proponen utilizar algunos Modelos de intervención considerando diferentes enfoques, algunos centrados en las personas y sus actitudes frente al cambio, en combinación con otros que son de carácter sistémicos y holísticos que reconocen a la organización como sistema comunicativo y un tercero que asume la perspectiva del desarrollo organizacional que entiende la formación como un proceso continuo de cambio y mejora centrado en las personas que forman parte de la organización.

Entre estos modelos López y Sánchez (2000) citan a Kreitner y Kinicki (1996), quienes seleccionaron por su comprobada eficacia 3 modelos: Uno de ellos es el de Lewin, que reconoce cinco supuestos para introducir procesos de cambio y mejora, ellos son:

1. El cambio implica aprendizaje profundo de actitudes, conductas y prácticas.
2. No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación.
3. Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
4. Se debe reconocer que se dan resistencias al cambio incluso cuando esto es sumamente deseable.
5. El cambio eficaz exige reforzamiento de nuevas conductas, actitudes y prácticas organizativas.

El segundo modelo es el sistémico que propone que el cambio puede llevarse a la práctica en muchos niveles pero que requiere de mecanismos expeditos de comunicación, sensibilización, difusión, supervisión y acompañamiento de las personas de la organización.

El tercero es el Modelo de Desarrollo Organizativo (D.O), el cual distingue 4 características:

1. Implica un cambio en profundidad.
2. El cambio se centra en valores.
3. Se centra en los procesos, no sólo en los resultados.
4. Consiste en ciclos de diagnóstico, de intervención y evaluación de manera sistemática.

En general todos los modelos reconocen que se debe tomar en cuenta, la alta presencia de factores personales, especialmente el escepticismo de los profesores, las quejas, la oposición frontal, la percepción que tienen frente al cambio, reconocer que muchas veces las personas viven estos procesos experimentando emociones negativas o sentimientos de amenaza, miedo o incomodidad. Esto implica tener en cuenta las emociones, las actitudes de desmotivación, resistencia, boicot o comportamientos pasivo-adaptativos o de acomodación.

Todos los autores coinciden en que el cambio y la innovación necesitan que las personas que forman parte del sistema educativo, mantengan actitudes proactivas como la motivación, capacidad reflexiva, apertura y flexibilidad.

Desde las estructuras organizativas se propone tener en cuenta los obstáculos o condicionantes como la rigidez de los límites y fronteras de la institución que impiden que sea permeable a los cambios, la capacidad para planificar, procesar y socializar adecuadamente la información.

Desde el punto de vista de la intervención Gairín (1996) considera que atender las relaciones interpersonales es importante para el estudio del cambio, refiriéndose al sistema relacional al interior de las instituciones de educación.

Considera como pilar central la relevancia que tiene para toda gestión del cambio e innovación el clima positivo y la cultura de la organización escolar. Sostiene que este es un aspecto que no puede ser obviado ni ignorado y define un clima medianamente positivo como aquel en el que se comparten una serie de principios, valores y normas que forman parte de la cultura organizacional.

Reconoce que el sistema relacional es cada vez más un foco preferente de atención, tanto para investigadores como para los profesores y responsables de la dirección. Es una de las dimensiones del clima y menciona que su incidencia en los procesos de cambio ha sido estudiada ampliamente.

El sistema relacional, como microsistema lo constituyen las personas que interactúan en el marco de una estructura que persigue determinados objetivos.

Se reconocen como componentes básicos de las organizaciones los objetivos, las estructuras y el sistema relacional y para proponer un proceso de cambio sugiere tener en cuenta, las relaciones y las dinámicas que se dan entre estos tres componentes: las personas, las estructuras y los objetivos.

Se pone énfasis en un hecho que está suficientemente demostrado por los investigadores y es que las vinculaciones positivas entre estos elementos del sistema relacional son un indicador de la mejora del clima de la Institución.

Una limitante es que las estructuras no siempre son coherentes con sus objetivos de acuerdo a Gairín (1996) pues en ocasiones las personas que trabajan en ella desconocen estos objetivos o no los comparten, en ciertos casos las estructuras no favorecen la implicación real o el compromiso de las personas en el cumplimiento de los objetivos y mantienen dinámicas que más que cohesionar, aíslan o distancian a los sujetos y estos terminan creando estructuras paralelas.

Desde la perspectiva sistémica, el sistema relacional que tiene dinámicas positivas es aquel que mantiene la comunicación abierta y fluida hacia todas las partes del sistema, que dispone de mecanismos participativos, que logra motivar y favorecer el clima

organizacional positivo y orientado al aprendizaje y por último que dispone de Planes de desarrollo de recursos humanos que cuentan con mecanismos y estructuras para la selección, formación y promoción de ellos.

Finalmente, para complementar este análisis se recogieron algunos aportes teóricos recientes que están surgiendo de la mano de la Sociología dado que están considerándola validez y necesidad de incorporar a esta perspectiva relacional el ámbito de las emociones, pues reconocen que el origen y fundamento de ellas provienen, en la mayor parte de los casos, de un determinado tipo de relación social Bericat (2000).

Este autor advierte que ahora que la etapa de la modernidad va dando paso a la posmodernidad es necesario preguntarse cómo y porqué la sociología, ciencia del estudio de las lógicas de la acción social y de las estructuras sociales, ha ignorado durante casi 200 años una dimensión tan íntimamente relacionada con la sociabilidad del ser humano como lo son los afectos, pasiones, emociones y sentimientos.

Trabajar las emociones desde una perspectiva relacional para Bericat, (2000) quiere decir entender las emociones como algo que experimentamos y narramos de manera individual, pero que quizá construimos, creamos y aprendemos a sentir y a narrar cuando estamos en una relación con otros, con grupos o con nuestros pares.

Valorando los aportes que ha entregado la sociología para comprender el mundo social y la construcción social de la realidad Bericat, (2000) cuestiona el que se haya prestado escasa consideración a la realidad emocional de los seres sociales y de las sociedades, aun cuando la participación de las emociones en la acción y en las estructuras sociales resulta evidente por sí misma.

Aun cuando los grandes maestros de esta ciencia trataron fenómenos afectivos, plantea que las emociones ocupaban un lugar marginal en dichos estudios y no consideraron en absoluto el contenido emocional de los fenómenos sociales que investigaba.

Esto habría ocurrido dado que la modernidad se impuso en todos los órdenes de la vida y la perspectiva positivista pasó por alto cualquier referencia emocional dando una escasa atención a la acción afectiva.

Según este autor la inclusión de las emociones, puede abrirnos a nuevas visiones de la realidad social, incluso encontrar explicaciones más completas de la realidad y de los procesos sociales, que pueden pasar desapercibidas de no atender a la estructura y a los procesos emocionales implicados en un determinado fenómeno.

Agrega que hay autores que muestran que las emociones no son un absoluto biológico, sino que están condicionadas por las normas sociales y que son parte de la capacidad reflexiva característica de todo fenómeno social.

Haciendo un recorrido histórico describe que las teorías sociológicas de la emoción no se encuentran concebidas en forma explícita en la tradición sociológica antes de la década de los 80 del presente siglo, que las primeras publicaciones que tienen como punto de referencia el nacimiento de la sociología de la emoción datan recién del año 1975 con autores como Arlie Russell Hochschild, Thomas J. Scheff, Randall Collins, Theodore D.Kemper, entre otros.

Sobre esta nueva dimensión Bericat (2000), reflexiona que es inconcebible que el universo simbólico de una persona esté compuesto exclusivamente por ideas o cogniciones, ya que en ese universo también se pueden encontrar valores y sin ninguna duda, emociones, las cuales son reflejo de nuestra naturaleza reflexiva y social.

Utilizando los marcos conceptuales y teóricos de la sociología, nos explica que el fin último de este campo de investigación es el estudio de las emociones, del ámbito afectivo y tienen sentido en el marco de nuestras relaciones sociales, porque se nutren y son la expresión de las diversas formas de relación social.

Cita a Hochschild (1997) para referirse al concepto de gestión emocional, referida no a la capacidad de represión de sentimientos indeseables, sino que a las habilidades y

acciones con las que intentamos modificar el grado o la cualidad de una emoción o sentimiento que se percibe negativo.

Sostiene que parece evidente que el trabajo emocional es un componente básico de los requerimientos de muchos puestos de trabajo en las sociedades de servicios, que es un esfuerzo y un trabajo a la vez, donde a diferencia de lo que ocurre en la vida privada, la norma que impera es de la inautenticidad, haciendo referencia a profesiones en donde se debe controlar las emociones, trabajos donde se requiere por ejemplo sonreír, ser amable y reprimir sus propios enfados. Que esta inautenticidad puede llevar a la configuración de personalidades alineadas que entran en conflicto consigo mismas.

Entre las ocupaciones que tienen la necesidad de realizar un trabajo de control emocional, se incluyen las profesiones como médicos, camareros, vendedores, abogados, secretarías, relaciones públicas y el profesorado. Cita a Hochschild, (1983) quien expone que en estas condiciones se encontrarían un 61,6% de todos los empleos existentes en EE. UU en ocupaciones del sector servicios, de los cuales un 81,3% son mujeres y un 37,6% son varones.

También Bericat (2000) recoge el concepto de cultura emocional, que incluye una serie de creencias asociadas a las emociones, como por ejemplo que una persona puede morir de pena y otras ideas acerca de cómo debemos atender, gestionar, controlar o expresar nuestros sentimientos. Que esta cultura emocional es la encargada de estudiar las diferentes ideologías de acuerdo género, que analiza el costo emocional de las estrategias de género.

Que las emociones tienen una dimensión normativa que regula su expresión dependiendo el contexto y una dimensión política, relacionada a las sanciones sociales que reciben en función de la forma en que se expresan.

Para Bris (2012) El *coaching* es una alternativa que algunas instituciones públicas o privadas utilizan como vía para la formación de sus equipos profesionales a través de un entrenamiento que integra estas dimensiones, pues busca desarrollar habilidades de carácter transversal como son la resolución de problemas, la comunicación, la asertividad, el trabajo en equipo entre otras.

Lo describe como un adiestramiento en el contexto organizativo en el cual un asesor externo en un rol de asesor, compañero o supervisor acompaña o desarrolla acciones orientadas a mejorar el desempeño de una persona o un grupo de personas en un aspecto concreto de la práctica profesional.

Considerando lo anteriormente expuesto y ante la complejidad de los factores que se entrelazan en el sistema relacional, un segundo aspecto es que se debieran integrar las distintas dimensiones.

En este sentido, las propuestas se orientan a potenciar las relaciones humanas, analizar el trabajo en equipo, como se configuran internamente los sistemas relacionales de los diferentes grupos, visualizando el objetivo común que los une, analizando la asunción de roles de los distintos miembros del equipo cuando trabajan y en forma especial, detectando los conflictos que se originan tanto entre los propios estudiantes como entre éstos y sus profesores.

Recomienda aumentar la interacción entre los miembros del grupo tanto a nivel de estudiantes como docentes, fomentar los estilos colaborativos poniendo énfasis en el reconocimiento de sus logros y promover el diálogo y la flexibilidad de los roles.

Si bien pone énfasis en la mejora aplicando estrategias metodológicas para la interrelación grupal, recomienda no ignorar la iniciativa personal incentivando la mejora personal por medio de recursos que se orienten a la acción, la reflexión, la comunicación, el descanso, el pensamiento positivo y la aceptación de la diversidad.

Para lograrlo, uno de los elementos importantes a trabajar en el sistema educativo sería el clima organizacional orientado a la eficacia y a las buenas relaciones internas. Este aspecto pasaría por conocer, potenciar y desarrollar las relaciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, las relaciones entre profesores, las relaciones entre padres y profesores e incluso las relaciones entre profesores-estudiantes-padres.

Para lograrlo este autor recomienda fortalecer la comunicación entre ellos, la participación en actividades, la motivación del profesorado a través del reconocimiento del

trabajo que realiza y en función del prestigio profesional que recibe desde su lugar de trabajo.

Otros factores que debieran analizarse son el grado de confianza o sinceridad con que se producen las relaciones al interior del centro educativo, la planificación, el liderazgo y la creatividad.

Finalmente, otro elemento importante que es común en las propuestas analizadas es la cultura de la colaboración y desde esta perspectiva se habla de cambio como cambio cultural si se desea que los cambios sean exitosos. Todas las propuestas coinciden en la necesidad de una construcción participativa.

Una síntesis de los aportes recogidos por diversos autores sobre los cambios en los centros educativos y en la formación docente se puede ver en el Cuadro N° 8, que resume los principales aspectos a tener en cuenta, manteniendo una perspectiva integradora de modelos que no pierda de vista el cambio en el ámbito personal e interpersonal del docente y como fin último la mejora de los aprendizajes.

Cuadro 8 Los desafíos del cambio en Educación y los nuevos enfoques para la formación Docente

Desafíos que enfrentan las instituciones educativas	Fin último: Mejora de los procesos de aprendizaje. (Bris, 2012)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliación de la demanda universitaria. 2. Grupos más numerosos. 3. Grupos más heterogéneos. 4. Mayor incorporación de la mujer. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evolución de los modelos. 2. Compromiso. 3. Preocupación. 4. Pasión.
<p>1.- Competencias directivos, docentes como agentes de cambio. (Gairín, 2012).</p> <ol style="list-style-type: none"> a) <i>Ámbito personal (Yo):</i> capacidad reflexiva, conciencia de sí mismo, <i>insight</i>, auto motivación. b) <i>Ámbito interpersonal:</i> liderazgo, dominio de la conducción de grupos, motivación. <p>2.- Utilizar nuevos Modelos centrados en las personas y sus actitudes frente al cambio. López y Sánchez (2000), Biggs (2005), Bericat (2000), Tobón (2008), Mediavilla (2003).</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Modelo sistémico. b) Modelo ecológico. c) Modelo constructivista. d) Fenomenología/fenomenografía. e) Enfoque sistémico complejo. f) Enfoque desarrollo humano. g) La sociología de las emociones. 	<p>3.- Incorporar nuevos elementos para la formación docente. Rugarcía (1994), López (2003), Bericat (2000).</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Fortalecimiento habilidades pensamiento complejo, reflexividad sobre su práctica y el propio aprendizaje. b) Considerar que el primer obstáculo para un cambio es el corazón de los docentes. c) Involucrar no solo aspecto afectivo sino también conciencia integral (ideas, emociones, actitudes, conocimientos, sensaciones, valores y significados). d) Actitudes proactivas como la motivación, apertura y flexibilidad. e) Sistema relacional con dinámicas positivas, comunicación abierta y fluida. f) Fortalecer gestión emocional. g) Estrategias metodológicas para la interrelación grupal. h) Cultura de la colaboración, construcción participativa.

Fuente. Elaboración propia.

3.3 El Liderazgo Educativo y su vinculación con la calidad

Hoy estamos inmersos en un contexto político y social que nos está llevando hacia profundas transformaciones, especialmente de tipo cultural, pues todo el funcionamiento de la organización educativa está siendo cuestionado y hoy es una prioridad orientarla hacia la gestión de la calidad y la excelencia. Esta calidad y excelencia está reconocida además como un derecho de todo ciudadano, independiente a su condición social.

Bolívar (2010) hace una revisión actualizada de las nuevas orientaciones de la investigación, de las reformas y de las políticas educativas, refiriéndose al impacto del

liderazgo para el aprendizaje, a cómo el liderazgo educativo es un factor clave y de primer orden en la mejora de los resultados académicos.

Cita entre otros, el Informe McKinsey, a Barber y Mourshed, (2007), la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Pont, Nusche y Moorman, (2008) los cuales sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de los establecimientos educativos que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

Vincula el ejercicio del liderazgo con el aprendizaje del alumnado y los resultados de la institución educativa, sosteniendo que esta competencia debe ampliar sus fronteras más allá de la dirección a través del liderazgo del profesorado y de las comunidades profesionales de aprendizaje, que una de las tareas pendientes es pasar de una dirección burocrática a un liderazgo educativo puesto que es preciso garantizar el éxito educativo a todo el alumnado.

Reconoce que las experiencias y la literatura internacional son cada vez más claras en concluir que si los profesores son la clave de la mejora, los directivos han de favorecer el desarrollo de un clima adecuado para que esos docentes sean mejores supervisando los resultados y alentando el progreso de ellos.

Pone en evidencia la crisis de los modelos basados en el control, vertical y burocrático e indica que se ha perdido la confianza en los cambios que se programan externamente y la tendencia actual es confiar más en la capacidad interna de los propios equipos para que de manera autónoma los cambios sean iniciados internamente, a través de experiencias que la literatura actual denomina comunidades profesionales de aprendizaje, devolviendo la responsabilidad y capacidad para tomar decisiones a cada centro.

Bolívar (2001) reconoce que el proceso de racionalización característico de la modernidad nos ha legado organizaciones burocráticas con un fuerte énfasis en la organización taylorista o fordista que promueve la división del trabajo por funciones en una estructura rígida y de carácter piramidal.

Manifiesta que en la actualidad se está vislumbrando cada vez con mayor fuerza la necesidad de organizaciones educativas más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales más complejos y cambiantes y en este marco reconoce la emergencia de lo que denomina el “nuevo liderazgo”.

Con ello alude a la perspectiva social de la gestión educativa pues se reconoce que una de las características de las instituciones eficaces es aquella en las cuales sus miembros, toda su comunidad desarrolla el liderazgo educativo.

En concordancia con lo señalado, para el Modelo Europeo de excelencia según señala Bris, (2012) el liderazgo se considera un aspecto clave y aparece como uno de los de mayor peso entre los criterios que forman parte de un sistema de calidad. Bajo la perspectiva de este modelo, el liderazgo se entiende como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables que guían la institución hacia la mejora continua.

Desde este enfoque el liderazgo debe ser capaz de reflejar cómo todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro desarrollan los valores necesarios, las acciones y comportamientos adecuados, para la consecución de los fines y objetivos, estando implicados personalmente para que el sistema de gestión hacia la mejora continua se desarrolle en la institución educativa. De acuerdo a lo que se describe en el cuadro 9, este modelo utiliza 2 sub-criterios:

Cuadro 9 Subcriterios de liderazgo, Modelo Europeo de excelencia

<p>1. Desarrollo de los fines, objetivos y valores por parte del equipo directivo y de los otros responsables y actuación hacia la mejora continua.</p>	<p>2. Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro.</p>
<p>1.1 Desarrollan los fines y objetivos del centro. 1.2 Desarrollan dando ejemplo, los principios éticos y valores que constituyen la cultura de la mejora continua. 1.3 Revisan y mejoran la efectividad de su propio liderazgo, tomando medidas en función de las necesidades. 1.4 Estimulan y animan la asunción del personal y la creatividad e innovación. 1.5 Animam, apoyan y emprenden acciones a partir de lo conseguido como consecuencia del aprendizaje obtenido de la formación y trabajo diario. 1.6 Establecen prioridades entre las actividades de mejora. 1.7 Estimulan y fomentan la colaboración dentro de la organización.</p>	<p>2.1 Se implican activa y personalmente en las actividades de mejora. 2.2 Adecúan en la medida de lo posible, la estructura del centro para apoyar la implantación de su planificación y estrategia. 2.3 Aseguran que se desarrolle e implante un sistema de gestión, evaluación y mejora de los procesos. 2.4 Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita el desarrollo, aplicación y actualización de la planificación y estrategia. 2.5 Aseguran que se desarrolle e implante un proceso que permita medir, revisar y mejorar los resultados clave. 2.6 Aseguran que se implanten procesos para revisar y mejorar las actividades mediante la creatividad, innovación y los resultados del Aprendizaje.</p>

Fuente. Modelo para la excelencia. Bris, M (2012)

Frente a esta propuesta Bris (2012) reconoce que practicar el liderazgo educativo es crear condiciones para el trabajo en equipo y que para asegurar que el sistema de gestión sea exitoso, vale decir, que logre la consecución de sus fines y objetivos, hay ciertos comportamientos y valores que se traducen en acciones y actitudes que lo posibilitan.

Entre los valores resalta el desarrollo de los principios éticos que forman parte de la cultura orientada hacia la excelencia. Las actitudes se refieren al grado en que sus miembros se implican y comprometen para participar activamente en las acciones de mejora de manera colaborativa.

En su opinión, la excelencia implica compromiso de toda la comunidad educativa, un clima organizativo y de aula adecuada, altas expectativas, organización del aula y contar con recursos educativos.

Pone énfasis en la implicación del equipo directivo y del profesorado hacia los beneficiarios del servicio educativo, estableciendo prioridades para satisfacer, comprender

y dar respuestas a las necesidades y expectativas de los estudiantes, sus familias y aquellas instituciones del entorno que colaboran con el centro.

En el mismo orden de importancia sitúa el clima organizativo, afirmando que “cuando pelean los elefantes, la que sufre es la hierba” y con ello pone en evidencia algo que parece obvio y es el papel que juegan las peleas a nivel interno o lo que algunos autores llaman la valcanización de los equipos Fullan, y Hargreaves (1999)

Para Bris (2012) los líderes deben crear y mantener un clima o un ambiente interno en el cual el personal, entre ellos el profesorado, pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la institución. De esta forma vincula el liderazgo educativo con el compromiso o la capacidad de comprometerse.

Por tanto, para el desarrollo del liderazgo educativo de todos los miembros, señala que la Dirección debiera propiciar la integración de la comunidad educativa y esto implica asumir tantas responsabilidades internas como externas, en la perspectiva del desarrollo de las personas, junto con la creación de un clima adecuado entre sus miembros. Sostiene que cada vez se valora más la relación de la dirección con el liderazgo creativo y proactivo y esto parece ser uno de los desafíos.

Define el liderazgo como el comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto del equipo gestionando la mejora continua. Como concepto no sólo está orientado a quienes forman parte del equipo educativo de la comunidad educativa, sino que también se refiere al Liderazgo institucional, como una forma de hacer evidente que la responsabilidad es compartida entre todos los miembros de una unidad educativa.

El liderazgo, por lo tanto, lo describe como una competencia sistémica que no solo se desarrolla a nivel individual, sino que también debe estar presente a nivel institucional, en la formación de los directivos, de sus docentes y de cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad educativa.

También hace referencia a la necesidad de desarrollar la competencia de liderazgo pedagógico, la menciona como una competencia que debiera estar al servicio de la gestión

pedagógica y que uno de los factores que inhiben su desarrollo es la dificultad asociada a la supervisión y orientación docente.

Recomienda promover el liderazgo pedagógico, así como la formación teórica, técnica y estratégica para la gestión del conocimiento y para ser puesta al servicio del seguimiento y apoyo de las funciones pedagógico-didácticas. Gestionar el conocimiento significa compartirlo, distribuirlo, hacerlo partícipe a los equipos.

Plantea que la supervisión docente es imprescindible, porque va de la mano con la función de seguimiento y análisis de la evolución del alumnado y de las causas que impiden el avance de ellos. Sin duda una coordinación deficiente también es parte del problema, así como el alto componente de gestión administrativa y burocrática que asume la dirección.

En este sentido Bris (2009) advierte que la función de seguimiento y análisis de los resultados académicos son responsabilidades que debieran asumirse de manera compartida y que una de las principales herramientas para lograrlo es la evaluación conjunta al interior del equipo.

Aludiendo a los resultados de esta evaluación indica que “las victorias tienen mil padres, pero la derrota es huérfana” mencionando que una condición para que se pueda realizar este análisis es tener la disponibilidad emocional (actitud de querer hacerlo) para compartir o socializar los éxitos y los fracasos, resultados y procesos.

Afirma que esto no sólo permite crear nuevos conocimientos sino también de manera creativa proponer e incorporar los remediales y acciones de mejora. Señala que así se evita la tendencia a mirar los éxitos sólo en nuestra tienda y los fracasos en la tienda de los estudiantes.

Desde su perspectiva, asegurar el éxito educativo a todo el alumnado es una postura que recién se está poniendo en discusión en muchas instituciones educativas. La idea central que la calidad educativa está vinculada a la capacidad que tiene la organización educativa para sacar lo mejor de sus estudiantes también.

Por su parte Bolívar (2010), señala que el éxito educativo de todo estudiante no puede quedar al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor destreza, haga en su aula.

Otras posturas sostienen que los resultados académicos de los estudiantes están directamente vinculados al papel que juega el profesor, por ser el principal protagonista de la práctica educativa. La frase “ningún sistema educativo es mejor que sus profesores” (OCDE), de cierta forma así lo sugiere.

Por su parte Mortimore (1991) afirma que la eficacia educativa tiene dos dimensiones, una de ellas se asocia a los resultados. Desde esta perspectiva es eficaz aquella unidad educativa en la que los estudiantes progresan más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta sus condiciones de entrada. Asegura que desde esta dimensión cada alumno debiera alcanzar el mayor nivel posible, tomando en cuenta su rendimiento previo, su situación socioeconómica y cultural de sus familias de origen.

La segunda dimensión de la eficacia la asocia a la calidad de los establecimientos educativos porque consiguen el desarrollo integral de los estudiantes. Plantea que estas instituciones educativas son aquellas que pueden garantizar la adquisición de comportamientos, actitudes y valores que aseguren la interiorización de patrones de convivencia acordes con una sociedad que evoluciona.

Según Bris (2012) la calidad total se fundamenta en las personas más que en el capital, reconoce que el desarrollo y el crecimiento personal son importantes para el individuo y para la organización y además indica que la calidad depende de las personas y de sus actuaciones.

Estas actuaciones sintonizan con las características del liderazgo desde una perspectiva de competencias, que la entiende desde una dimensión integral del ser y que va más allá de los estilos de conducción propia de las tipologías por ejemplo de Lewin, que los definen como autocráticos, democráticos o participativos. Por lo tanto, no solo se refiere a la capacidad individual de conducir a otros.

Lorenzo (2012) comparte esta idea y señala que es evidente que una persona, por muchas cualidades que tenga, es incapaz de dinamizar o sostener a un grupo en todas las ocasiones y situaciones y expresa que esto ha llevado a buscar explicaciones del liderazgo más allá de las dimensiones personales, poniendo el foco en el contexto.

Esta opinión es compartida por Bolívar (2001) quien sostiene que el mito del héroe individual que dirige la tropa, ha dejado de ser creíble y legítimable, dada la nueva realidad organizativa que se abre paso, menos burocrática, más abierta a la participación.

Señala que el nuevo liderazgo se sitúa en un paradigma distinto, propio de la postmodernidad, donde las instituciones educativas deben posibilitar que los actores locales y los propios centros tengan la capacidad de tomar sus propias decisiones considerando que son ellos quienes están en condiciones de analizar y resolver sus propios problemas.

Que esto implica concebir el liderazgo como una tarea distribuida, más democrática, dispersa en el conjunto de la organización y ya no como algo exclusivo de líderes formales que se encuentran en los niveles jerárquicos más altos del sistema y que son vistos como seres especiales dotados de una inteligencia superior, como visionarios, carismáticos y morales.

Desde esta perspectiva la nueva organización debe capacitar a sus miembros y de este modo se habla de promover el liderazgo múltiple de los profesores, pues se sostiene que una organización no aprenderá mientras se fomente o continúe dependiendo de una persona.

Concordante con estas ideas, Lorenzo (2012) afirma que para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo de personas un líder adecuado, no siempre el mismo y que sea el que canalice sus energías y saque adelante la situación.

En su opinión es la situación la que hace al líder apoyándose en las teorías que denomina de corte ambientalistas o contingenciales que aluden al concepto de comunidades de liderazgo, desde una perspectiva sistémica, como explica Bolívar (2001)

se trata de instituciones educativas que se configuran como sistemas más abiertos, donde se reconocen influenciados por las demandas y relaciones con el entorno y permiten la emergencia de líderes no formales.

En esta misma línea, Lorenzo (2012) señala que bajo esta modalidad se están imponiendo por ejemplo las llamadas comunidades de práctica como espacios para el desarrollo profesional del docente y que al mismo tiempo se han comenzado a constituir otras por un conjunto de líderes, normalmente directivos de varios centros educativos, que trabajan en colaboración para mejorar la calidad con la mirada puesta en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

La mayoría de los autores consultados se refieren al concepto de liderazgo como una competencia sistémica, que tiene líderes con competencias para un trabajo de tipo colaborativo muy fuerte y el desarrollo entre ellos de un sistema relacional en red, tanto al interior de la institución como con el medio externo (Lorenzo, 2012)

Sus comunidades de práctica, donde comparten experiencias y aprendizajes, no están restringidas por los límites de sus centros con sus estudiantes, sino que también considera a los de los demás centros integrando una comunidad con los pares directivos.

Se reconoce que los pocos trabajos que existen sobre este modelo de liderazgo resaltan que el objetivo común que pretenden conseguir es la mejora del rendimiento de los estudiantes teniendo como base la cultura de la mejora continua y un sistema de gestión que resguarda los procesos evaluativos al servicio de la mejora.

Otros autores coinciden con esta visión y afirman que una buena educación consiste en crear sistemas educativos que aseguren a todos los estudiantes, en todos los lugares el éxito educativo (Darling-Hammond, 2001). Ella comparte la idea que el aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos.

Como parte de las transformaciones sociales y culturales de nuestra sociedad actual, también reconoce que el papel de la Dirección está cambiando y que los recursos tecnológicos disponibles para optimizar la función educativa sin duda han brindado mejores condiciones para obtener mayor eficiencia y eficacia.

En general, existe bastante consenso en que hoy en día el liderazgo pedagógico es un reto y una competencia muy importante no solo en los equipos directivos de las instituciones educativas, sino también en los cuadros académicos y en cada una de las personas que forman parte de la organización.

También se reconoce que existe una relación entre los resultados académicos y el liderazgo educativo ejercido por la dirección de las instituciones educativas y que aun cuando es difícil establecerla de manera cuantitativa, la relación se da en términos de satisfacción personal y grupal de la comunidad educativa, en el clima favorecedor de la calidad y la excelencia.

Así mismo, se discute sobre la eficiencia y se señala que ya no se trata de poner énfasis en la utilización racional de los recursos sino más bien preguntarse si la lógica utilizada hasta el momento produce los resultados esperados.

Se cuestiona si efectivamente los recursos están al servicio de la calidad educativa y de la mejora docente, en definitiva, del recurso humano que es el eje del proceso. En este sentido el liderazgo del profesor es central, como lo reconoce Bolívar (2001), quien señala que en una cultura profesional de colaboración es obvio que deben desarrollarse nuevas formas de liderazgo de los profesores, más allá de la exclusiva preocupación del aula/grupo individual.

Sitúa al profesor como la clave del éxito de los cambios educativos y menciona que para ello es preciso capacitar al profesorado para que pueda tomar decisiones en ámbitos que hasta ahora no intervenía, que las organizaciones deben ser transformadas para proveer a los profesores de mayor capacidad de empoderamiento en la toma de decisiones y en la gestión de los centros, que se logre la reprofesionalización del cuerpo docente, mediante el aprendizaje y la investigación en el contexto de trabajo.

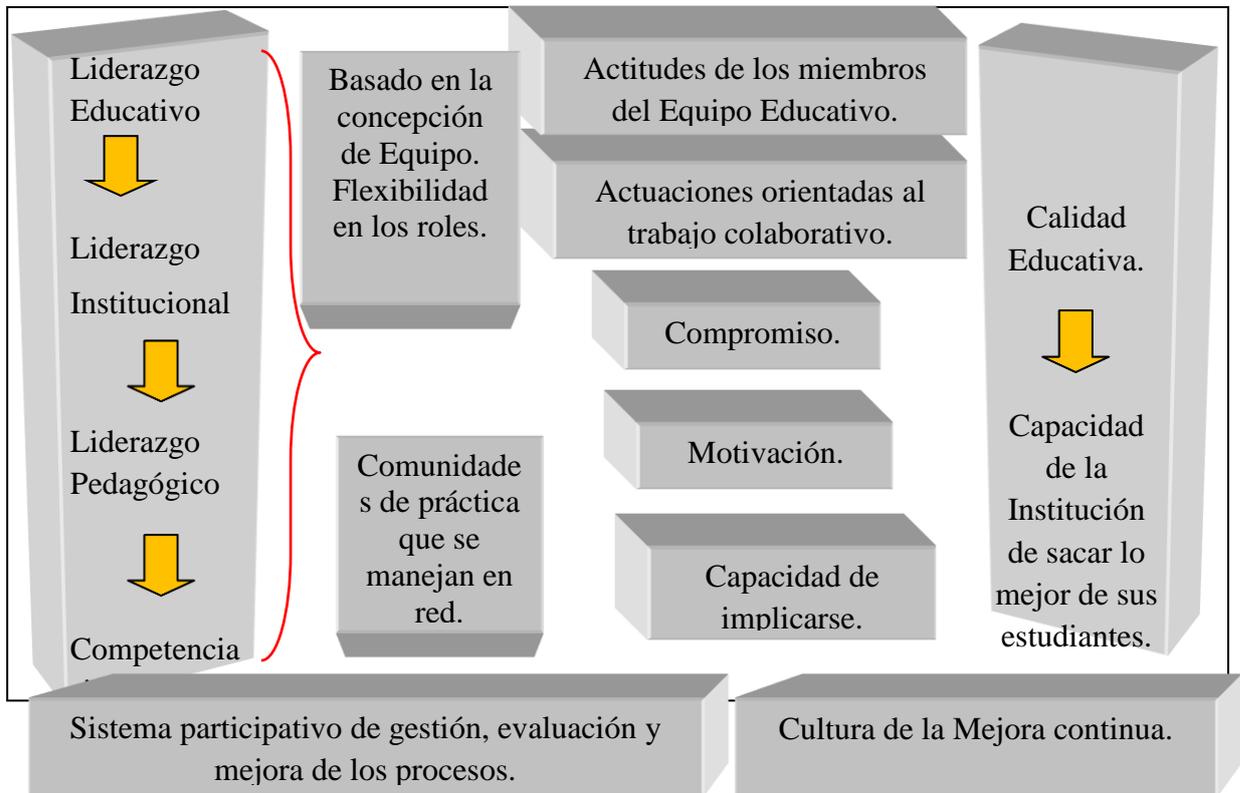
Desde su punto de vista, esto implica transformar los roles, permitir que en lugar de roles y responsabilidades estables dadas en una regulación jerárquica fija en la organización, se valoren los límites flexibles que faciliten que un profesor pueda al mismo tiempo cumplir con otros roles en forma alternada, ya sea como miembro de un departamento, dirigiendo una comisión de un área particular del conocimiento o en un equipo de mejora.

Estas condiciones del ejercicio profesional docente, altera las relaciones de poder y el papel de la dirección, así mismo, se incrementa el liderazgo del profesorado con un sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza, lo que daría origen a lo que se denomina liderazgo múltiple de los profesores.

Hay acuerdo en que esto requiere un perfil profesional del profesorado y equipos directivos que tengan perspectivas visionarias, que empleen nuevos modelos de trabajo, con competencias para desarrollar actuaciones orientadas al buen servicio, con actitudes proclives al trabajo colaborativo, en red, alineados con los objetivos, con una base cimentada en el compromiso, la motivación y la capacidad de implicarse con la institución educativa.

En la siguiente figura se presenta una síntesis de los aspectos más relevantes que se han revisado y que son descritos como componentes centrales de la competencia liderazgo educativo.

Esquema 1 Conceptualización del Liderazgo educativo: una red virtuosa



Fuente. Elaboración propia

3.4 Nueva visión de la profesión Docente

La visión de la profesión Docente ha cambiado de manera significativa y ha evolucionado pasando de un ejercicio en que predominaba la cultura de lo individual hasta aquella en que se la concibe como una red de colaboración o profesionalismo colectivo.

Uno de los cambios más importantes del cual se habla en la actualidad es del cambio de paradigma, que está afectando a prácticamente todos los campos del saber y este es el denominado “holismo” como un enfoque centrado en la integración de las partes del todo o “integralismo”.

El enfoque holístico es la perspectiva que está a la base de las diversas teorías que se utilizan actualmente, como la teoría general de sistemas, el enfoque sistémico de la ciencia, el ecológico, el estructuralismo y la psicología de la forma Naranjo (2005).

Por otra parte, Barrera (2007) citando el Informe de Delors (1996) se refiere a las presiones que vienen enfrentando en la última década los diferentes sistemas educativos de parte de la sociedad en diversos contextos. Cita este informe en el que se advierte que “los problemas de la sociedad hay que asumírselos y se espera que los profesores los afronten”.

Ella expresa que, si bien es probable que la falta de tiempo y espacio destinados a la educación formal del profesorado puedan ser insuficientes, dado los nuevos roles y funciones que deben desempeñar actualmente los profesores.

Sobre la formación docente, comparte la idea de que una de las misiones fundamentales tanto al inicio de ella como en el proceso continuo, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus estudiantes Barrera (2007).

De acuerdo a Naranjo (2005) la característica más importante de nuestra época es la nueva forma de concebir las estructuras, la organización y la interrelación de las partes de un todo y en educación este enfoque pretende reunir todas estas voces, bajo la denominación de Educación Holística, en el sentido de abarcar la totalidad de la persona: cuerpo, emociones, intelecto y espíritu.

Afirma que actualmente, los cambios no solo son de forma, sino que también en la consideración de aspectos que están siendo integrados en la educación. Según este autor, en la forma de abordar los problemas nos hemos vuelto interdisciplinario o intercultural y cada vez más se va sintiendo la necesidad de transformarnos en personas completas en un mundo unificado, lo que también considera poner atención sobre la importancia capital de la educación de los sentimientos.

En el contexto de las sociedades latinoamericanas, Montecinos (2003) plantea que estas transformaciones han ido estructurando el trabajo docente en función de tres elementos; como vocación o apostolado, como de oficio que se aprende y como una profesión.

Que inicialmente ser profesor tenía un fuerte componente vocacional, una función casi de apostolado, luego producto de una serie de reformas a partir de los años 60 y 70 esta representación se va perdiendo y se va desarrollando una visión más moderna donde el énfasis está en la adquisición de competencias técnico-pedagógicas hasta el momento actual en que se representa como un profesional que se desempeña con cierta autonomía.

Hay una nueva visión que ha traído consigo un cambio en la cultura organizacional tradicional en la cual el profesor trabajaba en forma aislada, refugiado en su sala de clases hacia otra realidad en que el profesor es llamado a trabajar en equipo y a que se involucre en un aprendizaje colectivo con sus pares.

Por otra parte, las reformas educativas han demandado que los profesores enseñen un currículo de mayor exigencia a un grupo más heterogéneo de estudiantes que traen motivaciones, intereses y experiencias de vida muy diferentes a las expectativas de sus profesores.

Esta nueva visión implica nuevas demandas y expectativas para todos los estudiantes, no solo para los talentosos, les pide a los docentes adecuarse a la diversidad y hacerlo con calidad y equidad, es decir, sabiendo tratar en forma diferente a aquellos que son distintos.

Por otra parte, ya no solo debe enseñar o transmitir conocimientos sino debe entregar o proveer evidencias acerca de si sus estudiantes han aprendido lo que se les enseñó, demostrar si ellos aprendieron a pensar, a resolver problemas, a buscar y procesar información y acerca de la calidad de su propio desempeño. Pone como ejemplo la instalación de un proceso de evaluación docente y los premios a la excelencia académica.

Hay otras visiones actualmente que conciben a la docencia como una profesión y como un arte. Al profesor se lo concibe como profesional y como un sujeto humano concreto, en proceso de humanización, que tiene en sus manos la compleja tarea que la sociedad le encarga de formar como humanos a las nuevas generaciones, realmente educar trascendiendo la mera formación para un empleo (López, 2003).

Para muchos autores, entre ellos Lieberman y Miller (1991) la Docencia, más que una actividad técnica o científica es un arte, un trabajo que denomina “artesanal” pues en gran medida depende de la persona y la personalidad de cada docente para otorgarle sentido, dar contenido y porque implica un trabajo minucioso, creativo, irreplicable con cada estudiante, con cada grupo y en cada situación.

López (2003) reconoce la importancia que hoy se le asigna a la vocación y al estilo personal del profesor, al que denomina “arquitecto del mundo de su salón de clases”, puesto que el sello, el estilo de cada profesor determina en forma significativa el clima, el proceso y los resultados educativos que se obtienen.

Declara que la primera característica de esta profesión-artesanía-vocación docente es que está marcada por innumerables y permanentes incertidumbres, que los esquemas de recurrencia que constituyen este quehacer docente van desde la incertidumbre hacia nuevas incertidumbres por tratarse de procesos humanos complejos, abiertos, libres e indeterminados en sus resultados y cuya finalidad es el desarrollo humano.

En este contexto de mayor incertidumbre debe ser capaz de tomar decisiones o resolver problemas aun cuando no disponga de toda la información necesaria, haciendo uso de la creatividad. Así tanto profesores como estudiantes necesitan aprender a aprender, a buscar y seleccionar la información disponible.

Sobre el desafío que ahora enfrenta esta profesión, Montecinos (2003) dice que:

Desde esta perspectiva, el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo. Estos conjuntos de nuevas demandas a la profesión docente relevan la importancia de ofrecer a los profesores acceso a una educación continua que les permita llevar a cabo los cambios educativos que vislumbran los que diseñan las políticas educacionales de un país. La actualización docente involucra más que conocer los nuevos planes y programas. (pág. 107)

Desde esta visión, se reconoce la importancia de la educación continua que busca el desarrollo profesional del profesorado, el cual de acuerdo con Malpica (2011) tiene que responder a las características y competencias necesarias para que los docentes puedan alinearse con los objetivos y finalidades de aprendizaje que se quiere lograr.

Este desarrollo incluye la acogida de los docentes, hacerlos participar, favorecer el alineamiento de prácticas docentes con la metodología común de la institución educativa, brindarles los espacios para que puedan reflexionar en forma compartida sobre su práctica educativa, dar tiempos para exteriorizar, verbalizar sobre su capacidad de vivir los valores que pretenden enseñar, detectar sus necesidades de formación, la evaluación de sus competencias y el reconocimiento de las prácticas adecuadas, entre otros.

Para su acogida y participación se requiere según López (2003) que el profesorado se sienta parte del equipo, conocerse es importante para llegar a interactuar en un clima de confianza, pues esto condiciona cada vez más la práctica educativa y obliga a reconocer el peso que tiene la calidad de los vínculos y las relaciones al interior del equipo educativo y cita la al Dr. Joaquín Fuster según el cual el código del conocimiento es un código relacional, que el código de la cognición es un código relacional, que la base del conocimiento surge de la interconexión.

Para López (2003) ante los desafíos que enfrenta la docencia universitaria y las exigencias de transformación en las distintas dimensiones del quehacer docente, se debe tomar en cuenta que los procesos de formación son mucho menos simples de lo que parecen y hay que cambiar el enfoque con el que se aborda actualmente tratando de responder a los problemas educativos actuales.

Reflexiona que el principal obstáculo para un cambio en la educación es el propio corazón de los docentes, entendiendo por esto no solo los aspectos afectivos sino también los actitudinales, la conciencia integral del profesor formada por sus ideas, emociones, sentimientos, actitudes, conocimientos, sensaciones, experiencias, valores y significados.

A modo simbólico afirma que el principal rival es el propio corazón de los docentes que muchas veces no puede o no quiere cambiar y por ello recomienda que la formación

docente sea más bien entendida como TRANS-formación, partiendo por la búsqueda personal, humana del docente individual y colectivo.

El reto sería ir a ese corazón e invitarlo a cambiar no para quedar en el mismo punto en que se encuentra sino para entrar en un camino inacabable de descubrimiento de sus recursos, de su conciencia histórica, de su biografía, que responda a las exigencias permanentes de realización del ser docente como actividad humana.

Esta nueva visión plantea la necesidad de TRANS-formar al docente partiendo de su persona, de sus sentimientos, ideas y emociones, analizando las culturas docentes, para responder de manera crítica a las demandas sociales que hoy se plantean sobre su rol formador, transformando esta profesión en una red de colaboración que se desarrolla de manera interactiva.

Estas ideas están en concordancia con la perspectiva enunciada por Naranjo (2005), quien advierte que ya es hora de que tengamos una educación para el desarrollo humano pues sin ella difícilmente lleguemos a tener una sociedad mejor y que la educación necesita volver a ocuparse de la dimensión profunda del ser humano.

Naranjo (2007) sostiene que si hemos de tener una educación orientada al desarrollo humano se debe pasar del monopolio del intelecto a una educación holística, devolviéndoles a los maestros la función propiamente humana de reeducación interpersonal y la ayuda al desarrollo de comunidades. Que esta función verdaderamente relevante para la vida tendría que privilegiar el autoconocimiento, lo que significaría una reeducación importante para los educadores.

Hace una mirada en retrospectiva y dice que la preocupación exclusiva por el conocimiento del mundo externo en los inicios de la filosofía fue superada cuando el hombre capaz de auto reflexión, comenzó a interesarse por el conocimiento de sí mismo.

Que actualmente este alto ideal del autoconocimiento en la educación, solo le rinde homenaje de palabra pues incluso cuando se ofrece como contenido en un ramo designado como psicología, se reduce sólo a la exposición de teorías varias como el conductismo, la

psicología dinámica, el constructivismo y otras escuelas, pero no de una psicología viva que ayude a los estudiantes a enfrentarse con su realidad.

Enfatiza sobre la necesidad de incorporar el autoconocimiento al currículum y que ha comprobado que esto que falta en los actuales programas de formación de los profesores se puede concentrar en un currículum suplementario de autoconocimiento, reeducación interpersonal y cultura espiritual.

Que estos programas se apoyan no solo en un aprendizaje técnico sino también en experiencias personales relevantes, comenzando por la comprensión de sí mismos, que es el fundamento indispensable para comprender a los demás, como para desarrollar un interés benévolo hacia los demás.

Desde su experiencia como formador de terapeutas y educadores señala que todos reconocen que la educación necesita una inyección espiritual universalista y no dogmática que incluya prácticas concretas que sirvan de cultivo a una mente profunda, comenzando por el mejoramiento de la atención, en un proceso de auto conocimiento guiado, que los lleve no solo a cambios de conducta sino a una transformación más profunda que es la esencia de la madurez humana.

Propone programas de intervención breve, donde se puede lograr un profundo impacto transformador y humanizador, que al igual que Gairín (2012) denomina como *insight* apoyado de recursos innovadores que han dado muy buenos resultados y que forman parte de la psicología, la terapia gestáltica y la terapia integrativa que utilizan una serie de herramientas como teatro terapéutico, ejercicios terapéuticos interpersonales y trabajo psicocorporal.

Estas experiencias las describe como programas de reeducación interpersonal donde se desarrolla un proceso de humanización y apertura al amor, que permite desarrollar un sentido comunitario, el sentido de nosotros, como camino de un despertar, que a su vez podría denominarse un molino de moler egos, pues a través de un proceso grupal guiado de *insight* (interpersonal e intra-personal), se toma conciencia del ser, se confronta la propia personalidad.

A su vez, en relación a la formación en valores coincide con López (2003), e indica que la formación de los educadores necesita un tercer elemento y esto es la transformación del educador para que pueda atravesar el proceso de desidentificación de sus condicionamientos infantiles o ego y libere su ser esencial.

Valora la forma en que la educación puede contribuir a desarrollar una visión universal de las cosas, considera que todo educador debe adquirir un repertorio de habilidades que incluyeran un experto manejo de técnicas de liderazgo comunitario, la capacidad de facilitar una comunicación sincera entre sus estudiantes, la capacidad de reconocer y expresar las propias percepciones, tanto de sí mismo como de los demás, la de desarrollar su propia empatía y alejarse de los juegos del ego.

En cuanto a la educación de los sentimientos, afirma que resultaría artificial separar demasiado la educación afectiva de lo que pertenece a la educación de las relaciones interpersonales, así como tampoco se puede separar del todo el campo afectivo interpersonal del tema del autoconocimiento.

Sostiene que ya es hora de incorporar al currículum laboratorios y experiencias donde se fomente y facilite la capacidad de identificar los propios sentimientos, expresarlos de forma auténtica y adecuada, la auto comprensión, en un contexto de concienciación interpersonal y aprendizaje comunicativo.

Reconoce que estas profundas experiencias de transformación con educadores han servido para mejor desempeño de su oficio y para transformar las limitaciones de un sistema educativo que atenta contra la salud de nuestras relaciones.

3.5 La Tarea Docente Universitaria en el Nuevo Escenario

En atención a las constataciones anteriores y de acuerdo a lo planteado por Gairín (2012) el paradigma de la complejidad ofrece un marco para crear nuevas formas de ver la realidad, para orientar su conocimiento y la adquisición de criterios para posicionarse y cambiarla, como una opción ideológica orientadora de valores, pensamiento y acción.

De la misma forma Zabalza (2005) integra diferentes perspectivas y se refiere a las características que debiera tener el profesorado universitario de hoy, tomando en cuenta cómo ha ido evolucionando tanto la figura como el rol docente, producto de los cambios en el desarrollo de la docencia, en el mundo del trabajo, las necesidades institucionales y la naturaleza del conocimiento.

En estos cambios considera al tipo de estudiantes que tenemos hoy, reconoce que en cierto sentido éstos son mucho más autónomos, más libertarios, menos respetuosos con las formas, con los adultos y que ya no están subordinados a la figura de autoridad del profesor.

Alude al uso del poder en el contexto educativo, el cual ya no reside solo en la figura del educador. Reconoce que hay cambios en el papel del profesor no solo en cuanto a la preocupación que ahora ha surgido respecto al aprendizaje sino también al cómo aprende el estudiante y en este sentido sugiere que el docente universitario amplíe su formación para comprender de mejor forma estos procesos cognitivos.

Como parte de este nuevo esquema, el centro de la atención ya no está puesto en la enseñanza sino en el aprendizaje, se requiere por ejemplo que el profesor asuma otras responsabilidades como participar en diversas reuniones de planificación, trabajar junto a sus colegas y atender a los estudiantes.

Sostiene que para algunos profesionales de la educación el atender a los estudiantes o estar pendientes del progreso de ellos, tiene una connotación paternalista, la cual es cuestionada y desvalorizada por considerar que impide el desarrollo de la autonomía.

Sin embargo, Zabalza (2005) reconoce que **así tiene que ser** y que ésta es parte de la gran lucha que están enfrentando aquellos que entienden que la preocupación individual, el seguimiento del proceso de aprendizaje es una de las competencias requeridas en los docentes.

En términos generales esta capacidad algunos la llaman sensibilidad o empatía, que sería la capacidad de conectarse con sus estudiantes y de poder trabajar con ellos.

Se refiere a las competencias docentes planteándose algunas interrogantes previas ¿Cómo se construye la identidad y la actuación del nuevo profesor universitario?, ¿Qué implica ser profesional y constituir y construir una profesionalidad de la docencia?

Declara que el papel de los profesores en la universidad del futuro va a cambiar, pues por una parte van a ser formadores en lo disciplinar y a la vez en lo didáctico y que ello supone una apertura a la comunidad para aportar y recibir sus aportes. Que el papel se irá reconfigurando para transformarse en gestores del proceso de aprendizaje, diseñadores de recursos que se adapten a los distintos contextos y medios sociales.

Que el papel de los profesores en la universidad del futuro va a cambiar porque aun cuando éstos van a seguir siendo artífices importantes de la formación de sus estudiantes, éstos no serán los únicos, ya que los estudiantes podrán nutrirse también con los aportes que reciben desde fuera de la universidad, de las prácticas en las empresas, de los intercambios que se generen entre universidades, incluso de la propia red de ayuda que tienen en su vida personal.

Para él, esta reconfiguración se dará en un contexto interactivo tanto el aspecto disciplinar como en lo didáctico, en el que las nuevas tecnologías van a entregar un aporte particular y abierto a la comunidad, será un tipo de formación construida con aportes complementarios en relación a la comunidad, como por ejemplo mediante la participación en iniciativas sociales, en conferencias, películas, entre otros.

También se refiere al rol que cumplirán como diseñadores de recursos, con los cuales los estudiantes construirán diferentes coreografías, además estos recursos deberán ser lo suficientemente variados dada la heterogeneidad de los estudiantes y para permitir la posibilidad de que en distintos contextos y con distintos medios, puedan ir avanzando en el proceso.

En el contexto de estos cambios de escenario menciona que los profesores tienen tres ámbitos importantes que caracteriza su formación:

El primero es el ámbito disciplinar, entendido como la disciplina que enseña;

El segundo ámbito es la formación pedagógica asociado a las competencias didácticas para enseñar y;

Un tercer aspecto que, reconoce no es fácil abordar, pero que ya está suficientemente acordado en el mundo de la formación docente y tiene que ver con la dimensión personal que determinan el ejercicio de esta profesión.

Este ámbito, se refiere a ciertas características personales que requieren ser sometidas a chequeo y que se sabe son muy importantes en la formación pedagógica, como el estilo educativo, de mayor o menor autoritarismo, más o menos paternalista, su capacidad creativa, su capacidad reflexiva, el trato cercano o distante, despectivo o indiferente con los estudiantes, la conciencia emocional, que pueda reconocer qué le ocurre, porqué se molesta tanto o porque se angustia en el aula, porque se siente de una determinada forma, todos aspectos que están siendo reconocidos como cualidades personales que juegan un papel fundamental.

Sabalza (2005) integra todos estos aspectos y hace referencia al proceso de evaluación de competencias docentes en Inglaterra, donde los profesores universitarios deben acreditarse en cinco aspectos:

1. La capacidad de organización de la docencia o lo que equivale a hablar de planificación de la docencia.
2. En la presentación de los materiales y contenidos.
3. En las relaciones interpersonales que puedan establecer con sus estudiantes(as) y colegas.
4. Las tutorías que entregan a sus estudiantes.
5. En la evaluación.

En forma complementaria agrega que este docente debiera ser capaz de reflexionar y replantearse su propia práctica, participar en programas de innovación didáctica, en procesos de investigación pedagógica y que tenga capacidad de liderazgo en un grupo de profesores.

Desde su propia experiencia éste autor hace un esquema para operativizar el proceso de formación docente y plantea 8 competencias que se deben fortalecer:

1. Capacidad de planificar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje: entendida como la organización de su asignatura, como va a entregar sus contenidos, de qué forma organizará bien su materia, el material y los recursos que ha de utilizar. Todo esto considerando los estudiantes que tiene en clase, para que resulte efectiva para los estudiantes con los que está trabajando.
2. Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares: esto implica hacer una buena selección de contenidos, secuenciarlos bien, ordenarlos y darles coherencia.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles: esto está relacionado con la comunicación, el saber cómo comunicar o transmitir la información al estudiante. Implica utilizar estrategias adecuadas para transmitir los contenidos, la forma en que se presentan las materias, la comunicación verbal y no verbal.
4. Alfabetización tecnológica y el manejo didáctico de las TIC.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje. Tiene relación con el repertorio de recursos y metodologías con que podemos contar y utilizar en el aula.
6. Relacionarse constructivamente con los estudiantes. Se reconoce que en el aula se da una relación en un clima cerrado, en una relación forzada que tiene características muy importantes.

Este aspecto lo vincula con el estilo de liderazgo que el docente ejerce en su clase, a la forma de llevar una clase o cómo manejar una clase u otra.

Lo define como el Clima que el profesor genera en la clase, el cómo maneja la disciplina, cómo regula la participación de los estudiantes, el intercambio, la exigencia, el trato afable que sería lo que marcaría el ecosistema del aula universitaria.

Plantea que el clima que uno sea capaz de manejar, forma parte sustantiva de lo que se debe trabajar, que el nuevo modelo de profesor universitario que se nos

viene, está muy pensado en los estudiantes, para evitar los tipos de problemas que se generan cuando existe un clima poco saludable.

Hace referencia a un clima en que no existan amenazas, desconsideración, el sexismo de algunos profesores y que forma parte de la competencia que él denomina interactiva.

7. Las tutorías y el acompañamiento a los estudiantes. Hace presente que se requiere manejar estrategias e instrumentos para facilitar mejor la tutoría y la evaluación. Que este es un proceso que va desde cómo diseñar pruebas y saber manejar distintos modelos de evaluación, como portafolios, contratos de aprendizaje, entre otros.
8. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Está vinculado a la posibilidad de someter a análisis las circunstancias que acontecen en nuestras clases. Se puede investigar, por ejemplo, en los aspectos metodológicos si el trabajo que se realiza en grupos provoca buenos resultados, si el material que está utilizando genera buenos conocimientos técnicos, entre otros.
9. Y la última competencia, que es un poco más cualitativa, significa la capacidad para implicarse institucionalmente, que forma parte del liderazgo pedagógico.

Torrego (2008) propone en este nuevo escenario tener una visión amplia de la profesión docente al servicio de una educación de calidad y que para ello se hace necesario que el docente reconozca su impacto en todos los ámbitos de actuación del profesor.

A continuación, se describen los ámbitos de actuación según este autor.

Figura 7 Dimensiones de Actuación Docente



Fuente: elaboración propia. Basada en apuntes de clases con Torrego, J.C (2011) y en presentación realizada por la suscrita en el Máster en Educación, Planificación Innovación y Gestión de la práctica educativa. Universidad de Alcalá, Valdivia, Chile, año 2011.

Este investigador afirma que el compromiso docente es un aspecto que forma parte de la gestión docente, ya sea para implicarse con su tarea educativa como con la Institución, pues tiene a nivel individual diversas tareas de tipo administrativas que son muy demandantes, sin embargo, gran parte de esta tarea se desarrolla en una organización donde es miembro de un equipo y necesita de relaciones de trabajo colectivo.

Que estas relaciones, no pueden ser entendidas desde parámetros de aislamiento y soledad profesional, sino en el desarrollo de habilidades sociales para trabajar en grupo, para coordinarse y contribuir al desarrollo de comunidades de aprendizaje (Torrego, 2008).

Establece cuatro dimensiones que deben estar presentes en la acción educativa. Una de ellas es el de Facilitador del aprendizaje y en este rol afirma que será el profesor quien debe responsabilizarse del aprendizaje del alumnado a partir de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza.

Como Facilitador del aprendizaje, en el nuevo escenario de la profesión docente se ha producido un cambio significativo en cuanto al papel tradicional del profesorado en la que si bien lleva la dirección de los procesos de enseñanza pretende transferirle la responsabilidad y el protagonismo al propio alumno. En este sentido clarifica que es el profesor quien debe responsabilizarse del aprendizaje de sus estudiantes a través de la planificación y desarrollo de actividades de enseñanza.

Recoge los principios constructivistas (Ausubel, 1976; Bruner, 1986; Vygostky, 1995) para señalar que se trata de superar el modelo como transmisor autorizado de conocimientos para convertirse en un tutor de aprendizaje, un mediador y potenciador de la autonomía en el aprendizaje. Su tarea profesional consiste en ejercer una labor de mediador en el aprendizaje, el cual diagnostica en forma permanente la situación y elabora estrategias de intervención apropiadas al contexto.

Esto requiere de un profesor que sea capaz de motivar a sus estudiantes en la materia que enseña, plantear interrogantes que desafíe la búsqueda de respuestas o soluciones, así como evaluar adecuadamente el aprendizaje. Para ello tiene que asumir la responsabilidad de ofrecer a sus estudiantes las oportunidades de discutir, explicar y construir conocimiento.

También agrega que el profesor debe ser un especialista en los aspectos metodológicos que permita facilitar el aprendizaje, la asimilación de contenidos, la organización del entorno de aprendizaje del aula, tomando en cuenta estrategias de enseñanza, recursos, agrupamiento de estudiantes, organización espacial y temporal, las relaciones interactivas entre profesor-estudiantes y entre estudiantes.

Como Orientador y gestor de la convivencia Torrego (2009) destaca el papel Formativo del profesor, cuando realiza tareas de orientador, no sólo en el ámbito del manejo

grupal, conductual o para que el estudiante obtenga un aprendizaje autónomo, sino que también para ser capaz de reflexionar sobre el estilo de interacción positiva entre profesor-alumno, para afrontar los aspectos disciplinarios y los conflictos asociados a las distintas etapas de vida de los grupos-clases.

La finalidad de estas tareas es contribuir a su desarrollo integral, capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora de la sociedad.

En la dimensión como miembro de una organización, Torrego (2009) enfatiza que el profesorado forma parte de una estructura organizativa, donde existen normas y relaciones jerárquicas, legales y laborales. En ellas debe desarrollar tareas de tipo administrativo y comparte responsabilidades dentro de un equipo educativo.

Que el profesor necesita asumir que su desarrollo profesional debe ir ligado a un planteamiento colectivo orientado a la mejora de la institución y no solo de su trabajo dentro del aula. Esto supone que debe tener competencias para participar activamente en los distintos espacios del cual forma parte y este ámbito lo define citando a Escudero (2006) como ética comunitaria democrática para el trabajo con los colegas, con el centro, las familias y la comunidad.

Pone de relieve dentro de este ámbito las competencias docentes para planificar su trabajo, pues de lo contrario se puede invitar a la improvisación o a las actuaciones descoordinadas o poco integradas.

Resalta también que es exigible un nivel de lealtad al proyecto educativo de la institución educativa, en un sentido crítico y participativo, lo que significa que un profesional de la educación hoy en día debe comprometerse en los procesos de construcción del proyecto educativo adoptando una postura constructiva, abierta al debate.

Se refiere a la ética comunitaria democrática, que se requiere para el trabajo con los colegas, con el centro escolar, con los(as) estudiantes(as) y la comunidad.

Desde su perspectiva las competencias docentes deben considerar que la docencia es una profesión ética e ideológica y que por lo tanto el rol del docente, no sólo está asociado a ser un mero transmisor de conocimientos desde su rol de facilitador de los aprendizajes, sino también como orientador y gestor de la convivencia, lo que define como ética de la relación.

Señala que la tarea del profesorado no se reduce solo a una de carácter instrumental. Que al contrario esta actividad y los contenidos, está impregnada de valores y supuestos que subyacen a los contextos, a los sujetos y que se llevan a la práctica educativa.

Que su complejidad viene dada porque es una actividad donde se dan situaciones problemáticas en contextos específicos con resultados imprevisibles y cargadas de conflictos de valor que exigen la adopción de una postura.

Propone hablar de un perfil de profesor en época de incertidumbre y cambio, desde esta perspectiva reconoce que hay nuevos retos para la función docente.

En este mismo sentido se recoge la opinión de Santos Guerra (2009) quien valora la función educativa del profesor, señala que existen funciones pedagógicamente pobres y pedagógicamente ricas. Son pobres cuando se dedican en general a la tramitación, a la gestión burocrática, al ejercicio del control, disciplina y en general a aspectos vinculados con la Gestión administrativa.

Sin embargo, expresa que existen otras funciones pedagógicamente ricas, que se encaminan también a la consecución de un buen clima, a una reflexión sistemática sobre lo que se aprende, sobre la práctica y un compromiso con la mejora.

Advierte que en ocasiones la preocupación por la calidad total acentúa el interés por la eficacia de los resultados y esta obsesión destruye preocupaciones que debieran estar en el centro del proceso y las ejemplifica por medio de interrogantes como ¿los estudiantes disfrutaban aprendiendo?, ¿les sirve para algo lo que estudian?, ¿aprenden a estudiar por sí mismos?, ¿es justa y respetuosa la forma de relacionarse?, ¿se pone el saber al servicio de valores?, ¿qué importancia se concede a las aportaciones críticas de cada estudiante?

En esta misma línea de interrogantes Barrera (2016) se refiere al Proyecto Cero, el cual nació en el año 1967 en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard, donde a comienzos de los 70 Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, junto a David Perkins se hicieron cargo de explorar diversos tópicos relacionados con el desarrollo cognitivo en la educación.

Ella expone que existen dos preguntas esenciales que han guiado varias investigaciones en el Proyecto Cero: la primera ¿qué vale la pena comprender para el hoy y para el mañana? y la segunda ¿cuáles son los aprendizajes más relevantes que los estudiantes necesitarán para su vida? A través de sus líneas de investigación se han propuesto saber cómo hacer visible los procesos de aprendizaje y comprensión, saber cómo y dónde se logra un aprendizaje significativo.

Se han propuesto en las últimas décadas como misión del Proyecto Cero, crear diferentes marcos conceptuales y prácticas pedagógicas que les ayude al profesorado cerrar la brecha entre teoría y práctica, diseñando experiencias cada vez más valiosas en aprendizajes, que se han enriquecido al compartir las ideas y desafíos con docentes de alrededor del mundo.

El enfoque se denomina Hacer Visible el Pensamiento y está basado en investigaciones realizadas en aulas cuyos maestros valoran y fomentan el pensamiento de sus estudiantes. Han aportado experiencias que buscan que el estudiante se vuelva consciente de lo que piensa cuando está aprendiendo, se promueve el pensamiento crítico, despertar su interés, su curiosidad para resolver problemas, a razonar con evidencias y buscar la manera de comunicarse.

La experiencia y la investigación han mostrado que hacer visible el pensamiento le permite al profesorado conocer el nivel de comprensión en el que se encuentran sus estudiantes y se convierte en una herramienta para avanzar en su comprensión, porque le permite reconocer qué ha comprendido y que le falta por comprender.

El profesorado del Proyecto Cero ha definido la documentación como la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir el proceso y los productos de aprendizaje por medio de una variedad de medios con el fin de profundizar y ampliar el aprendizaje.

Barrera (2016) señala que la investigación ha mostrado que cuando el estudiante se involucra con rutinas de pensamiento y protocolos, se dan cuenta de que tienen ideas que aportar y que su pensamiento es valorado, no solo por sus docentes, sino también por sus compañeros y esto les convierte en agentes de su propio aprendizaje, lo que genera mayor interés y participación en el aula.

Por otra parte, Korthagen (2010) apunta al comportamiento y a los orígenes intrapersonales del comportamiento del profesorado. Considera que el desarrollo de una conciencia sobre los sentimientos es un requisito previo para llegar a ser un profesor empático. Menciona que durante mucho tiempo los investigadores creían que el comportamiento del profesorado estaba dirigido por su pensamiento, que lo que predominaba en su actuación era especialmente lo que aprendía de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje. Que esto es parte del enfoque tradicional que inicia la formación del profesorado con énfasis en teorías educativas, con el objetivo de que las apliquen a la enseñanza. Desde esta dimensión el aprendizaje era más bien de carácter individual y provenía de la transferencia de conocimientos de parte de expertos.

Sin embargo, agrega que varios investigadores han puesto en duda este modelo porque han demostrado que los profesores toman un gran número de decisiones instantáneas, de modo que al menos parte de esas decisiones son tomadas de manera inconsciente o semiconsciente, donde no hay mucha reflexión ni una elección deliberada, y están basadas en rutinas o a modo de hábitos, son acciones que se realizan espontáneamente.

Le llaman comportamiento inmediato en la práctica docente y lo definen como aquel que tiene lugar sin mucha reflexión y consideran que es el resultado de un proceso interno en el que desempeñan un papel importante un conjunto de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito e inclinaciones conductuales, que se denomina una *Gestalt*.

En esta explicación se busca relevar el origen intrapersonal del comportamiento del profesorado, poniendo de relieve no solo los orígenes irracionales, a menudo inconscientes de la conducta de los profesores, sino también los aspectos irracionales que están mediando entre la percepción y el comportamiento. De esta forma, el comportamiento no se guía tanto por las funciones analíticas, racionales o verbales del hemisferio izquierdo sino más bien por las funciones del hemisferio derecho como son las formas de procesamiento de información tácitas, holísticas, irracionales e integrales.

Desde esta visión diferente, más amplia, sostiene que, si se asume, como se ha hecho durante mucho tiempo, que la enseñanza se guía principalmente por fuentes conscientes y racionales, se potenciará la reflexión de los profesores en sus procesos de toma de decisiones conscientes y racionales.

En cambio, si se asume que la naturaleza y el origen intrapersonal del comportamiento son mucho más amplios, la noción de enseñanza cambiará por completo. Esto implica que la orientación de los programas de formación del profesorado debiera asignarle mayor importancia a la necesidad de reflexionar sobre el papel que tienen aspectos menos conscientes o irracionales.

Esto ampliaría la formación incluyendo no solo los aspectos racionales, sino también los de conocimiento tácito o implícito así como conceptos de emoción implícita, actitudes implícitas y otros de similar naturaleza, que aun cuando actualmente reciben gran interés por parte de los investigadores del campo de la psicología, aún hay un número limitado de estudios de investigación que se hayan centrado en los orígenes irracionales e inconscientes o semiconscientes del comportamiento del profesorado.

Lo que propone Korthagen (2010) es ampliar el enfoque centrado exclusivamente en el pensamiento analítico sobre las teorías de las que la gente es consciente o sobre la base de conceptualización abstracta, hacia una conciencia de los orígenes irracionales, que define como conciencia de aspectos esenciales.

Para ello plantea el modelo ALACT de 5 fases: acción, mirar hacia atrás revisando la acción, toma de conciencia de los aspectos esenciales, creación de métodos alternativos de acciones y creando métodos de acción alternativos.

El objetivo es ser más conscientes de cómo los profesores se guían durante la enseñanza, por ciertos estados emocionales, entre ellos lo que provienen del interior de las personas, como los sentimientos de enojo, irritación, impaciencia o precipitación. Sostiene que muchas veces los profesores mientras enseñan no son conscientes de sus sentimientos y necesidades ni de los sentimientos y necesidades de sus alumnos, por lo tanto, se intenta estimular el desarrollo de estos aspectos que denomina implícitos, ya que considera que tienen un mayor impacto en los profesores que las teorías con las cuales han sido formados.

Lo que se busca es potenciar el aprendizaje permanente del profesorado, que debe orientarse hacia dos dimensiones. La primera implica invertir en el desarrollo de una competencia que denomina de crecimiento, que es la capacidad para dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus experiencias, partiendo de sus experiencias para luego construir sus propias teorías en y sobre la práctica. Partiendo desde su experiencia, lo pequeño, lo cotidiano, lo que le ocurre en el día a día.

La segunda dimensión es la del profesor frente al grupo, ya que de la mano de investigaciones y aportes de las teorías constructivistas han descubierto la importancia del aprendizaje cooperativo y la co-creación de conocimiento que se genera en los espacios grupales, específicamente, cuando ellos trabajan de manera cooperativa y colaborativa en sus procesos de formación. Sostiene que debemos ayudarles a acostumbrarse a estas formas de aprendizaje y que luego instalarán o transferirán a sus estudiantes.

A modo de síntesis de los aspectos revisados sobre la tarea docente universitaria en el nuevo escenario, los autores revisados ponen especial atención en los siguientes aspectos que se muestran en el cuadro 10.

Cuadro 10 La tarea Docente universitaria en el nuevo escenario

El docente debe ampliar su formación para comprender de mejor forma los procesos cognitivos, sobre cómo sienten y aprenden sus estudiantes.	Proceso de evaluación docente debiera considerar los 3 ámbitos más relevantes de las competencias docentes: el disciplinar, el pedagógico, la dimensión personal e intrapersonal.
El centro de la atención ya no está puesto en la enseñanza sino en el aprendizaje. Aprendizaje grupal, colaborativo, co-construcción del aprendizaje.	En la dimensión personal e intrapersonal reconocer la importancia de su capacidad reflexiva, estilo de conducción, autoconciencia emocional, liderazgo, capacidad de implicarse.
Debe atender a los estudiantes y estar pendiente de su progreso, mayor implicación con el estudiante.	Reconocer los nuevos roles que está cumpliendo: como facilitador del aprendizaje, como orientador y gestor de la convivencia y como miembro de una organización.
Su papel se amplía, formador en la disciplina, en lo didáctico y en su formación personal. Potenciación de la reflexión docente sobre dimensión intrapersonal y comportamiento interpersonal.	Como miembro de una organización el docente debe conseguir un buen clima relacional.
Considerar que los estudiantes se nutren de los aportes de otros actores externos a la universidad, como empresas, medios sociales y sus propias redes.	La docencia es una profesión que requiere de una ética comunitaria democrática.
Las nuevas tecnologías aportan un tipo de formación complementaria, más abierta a la comunidad, con participación hacia iniciativas sociales.	Docente debe diseñar experiencias valiosas de aprendizaje y desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes, hacer visible el pensamiento, que el alumno reconozca que ha comprendido y que le falta por comprender.
Sensibilidad para llegar a ser un profesor empático que sería la capacidad de conectarse con sus estudiantes y de poder trabajar con ellos.	Desarrollo de habilidades sociales para trabajar en grupo, con sus colegas y estudiantes, para coordinarse y contribuir al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia.

3.6. El concepto de Evaluación de competencias

La evaluación de competencias docentes desde un enfoque tradicional como mecanismo de control, de comparación y medición ha ido cambiando hacia una perspectiva de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión. Santos Guerra (2012) reconoce que este cambio de paradigma está aún en tránsito, que la evaluación no solo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino también busca explicar las causas de sus resultados.

Que en el proceso de enseñanza aprendizaje se dan ciertas paradojas porque aun cuando intervienen distintas figuras de la estructura educativa, el único sujeto evaluable de manera efectiva es el estudiante. Y plantea una interrogante sobre ¿cuáles son las consecuencias o qué sucede si no ha aprendido por culpa de la institución o del profesor o del Rector?

Sobre los resultados afirma que no ocurre lo mismo con la evaluación del profesorado, de los políticos, los Rectores o Decanos, que incluso esta puede que se haga o no y si se hace, en muchos lugares no tiene consecuencias ni siquiera para la prórroga de contratos.

Sostiene que de una u otra forma el rendimiento del estudiante no depende exclusivamente de sus capacidades o de su esfuerzo personal, ni solamente de la capacidad del profesor sino también está implicada la institución educativa. Sin embargo, las causas respecto al fracaso del estudiante suelen atribuirse al comportamiento de éstos y no al de los profesores o de la institución.

Plantea que, si a un profesor los estudiantes lo evalúan con un nivel insuficiente en algún indicador o dimensión como “poca claridad para explicar”, éste podrá justificarse transfiriéndole al estudiante su poca capacidad para comprender y de todas formas puede seguir dictando sus clases sin que de verdad haya consecuencia alguna para él.

En esta misma orientación Rugarcía (1996) sostiene que nada cambia en una institución educativa si la mente y el corazón de los profesores no cambia porque en gran medida ellos son los que en última instancia deciden o determinan lo que les sucede a los estudiantes.

Ante el fracaso académico Santos Guerra (2012) hace una comparación entre las razones que dan los profesores cuando le atribuyen a sus estudiantes que están mal preparados, o que no saben estudiar o están desmotivados, entre otras. Mientras que curiosamente, las causas dadas por los estudiantes van en otra dirección como que los profesores no saben explicar, faltan a clases, corrigen en forma arbitraria o no les interesa lo que explican.

Recalca que este tipo de atribuciones no son rigurosas para un fenómeno tan complejo, que le resta el valor o la riqueza que contiene la evaluación y las funciones que debiera cumplir como ser una fuente de diálogo, de diagnóstico, comprensión, mejora y aprendizaje.

Cuando se refiere a la evaluación como fuente de aprendizaje advierte que es así cuando existe la apertura al diálogo y la disposición para reflexionar críticamente sobre la práctica para mejorarla. Sin embargo, la define como acrítica, cuando se tiene una concepción que favorecen las funciones más pobres de la evaluación como la medición, la comprobación, la jerarquización, discriminación o clasificación.

Otra de las paradojas que considera importante es que, aunque las instituciones que forman docentes, desde la teoría hacen hincapié en la importancia de la evaluación cualitativa, se mantienen las prácticas instaladas en los modelos cuantitativos, cuya etiología es contar con indicadores cuantificables del éxito o del fracaso y dada su simplicidad, se mantiene.

La evaluación ya sea que esté referida a los estudiantes o al profesorado se apoya por lo general en la cultura de la cuantificación, sostiene Santos Guerra, (1996) pues se centra en los resultados y evita profundizar en los problemas profundos que subyacen a la práctica educativa, siendo que su esencia es la búsqueda de comprensión a través de un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo.

Este sería el caso de la evaluación docente cuando se aborda desde la perspectiva cuantitativa, con porcentajes de logro por indicador y cuando se transforma en un mecanismo que se hace de manera mecánica con pautas de evaluación que caen en la rutina y conducen a repeticiones que no dan cuenta de lo que sucede con un proceso de altísima complejidad y que se simplifica de una forma completamente subjetiva (Santos Guerra, 2012).

Analiza que lo que ocurre con la evaluación de los estudiantes, se puede ver reflejado en la evaluación de los docentes y de las instituciones. Que, si bien se insiste en

la importancia de una evaluación naturalista, cuando se lleva a efecto, se aplican de manera exclusiva cuestionarios cerrados desde el enfoque más positivista.

Reclama el énfasis que se pone en los resultados académicos de los estudiantes como si fuera el único indicador de calidad de las instituciones educativas. Plantea que el tema de la evaluación nos pone ante una problemática compleja, que no solo se implican dimensiones meramente técnicas, sino que también afectivas, organizativas, ideológicas y políticas.

Plantea la evaluación como un proceso de cambio para los profesores, que implique desarrollar mecanismos de diálogo, poner en ejecución procesos de investigación sobre la práctica que conduzcan a sistematizaciones que puedan difundirse y compartirlos en las plataformas de debate.

Desde su perspectiva la evaluación no es una simple medición sino un proceso reflexivo y que es posible que conduzca a la mejora si se hace una evaluación que consiga comprensión.

Así entendida la evaluación se convierte en una plataforma de discusión y dialogo sobre los planteamientos, las condiciones y los resultados del sistema educativo. Lo mismo sostiene Mario de Miguel y otros (2006) para quienes la enseñanza demanda una participación conjunta del profesorado que garantice la convergencia entre ellos de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a sus estudiantes y cómo evaluar, lo cual requiere un grado de coherencia en la actuación de ellos en el centro educativo.

Por otra parte, el aprendizaje basado en competencias, según lo planteado por Villa y Poblete (2007) requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan diversos procedimientos y técnicas de evaluación.

Esto implica que el equipo docente necesita estar alineado y saber cómo adscribirse a los principios que tiene esta propuesta de formación. Para Villa y Poblete (2007) las

competencias no se desarrollan en el vacío, sino que tienen un componente cognoscitivo imprescindible que le da sentido al aprendizaje y al logro que se aprende.

Para ellos también tiene una dimensión afectiva, implica ser capaz de reconocer positivamente el que los hechos dependen de uno, requiere tener desarrollado adecuadamente la capacidad para asumir el control de lo que ocurre en nuestras vidas, independientemente de lo que ocurre en el mundo externo y la capacidad de responsabilizarnos de nuestras actuaciones.

Otro componente es el actitudinal, el cual lo definen como "una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto, que puede ser una idea, una persona o una institución, con una cierta intensidad de modo positivo o negativo" (Villa y Poblete, 2007).

Indican, que, en todo caso, la evaluación de las competencias, incluidas las competencias genéricas y las actitudes, es un tema absolutamente clave, para determinar la validez del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el resultado del mismo está en función de cómo se ha medido y qué se ha medido.

Para Rugarcía (1994) toda evaluación implica de manera explícita o implícita una serie de criterios de calidad y aunque estos pueden variar, generalmente la buena docencia se ha asociado a los rasgos de un buen profesor.

Este autor ha descrito el estado del arte sobre la evaluación de la docencia universitaria y ha descrito aquellos rasgos de un buen profesor que han sido avalados por diversos investigadores, desde la perspectiva de los estudiantes y ex estudiantes. Entre ellos cita los siguientes:

- a) Claridad y organización. Implica clara explicación en la identificación de objetivos y manejo de guías y resúmenes.
- b) Uso de método sintético-analítico dando prioridad al contraste de teorías, análisis de sus implicaciones, así como relación y comprensión de conceptos.
- c) Buena interacción con el grupo curso referido a la capacidad de crear un buen ambiente grupal y la habilidad para hacer participar a sus estudiantes.

- d) Buena interacción con el estudiante, lo que implica respeto e interés en él o ella.
- e) Entusiasmo que implica interés en la temática que va a enseñar.
- f)

También expone otros estudios que han recogido la perspectiva de los maestros universitarios, en los cuales han encontrado que el criterio que consideran más importante a la hora de evaluar la buena docencia, es el dominio de los contenidos, lo que este autor explica dada la importancia que la cultura actual le asigna al conocimiento.

Explica que otra de las variables que se ha buscado asociar para evaluar la buena docencia ha sido el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, algunas instituciones lo emplean asociados a otros criterios pues algunos maestros lo cuestionan señalando que no tienen todo el control sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, Rugarcía (1994) afirma que la forma más generalizada y estudiada para evaluar la docencia que ha mostrado ser de mayor confiabilidad, independiente del instrumento que se use y la época del año en que se aplique, ha sido la evaluación que hacen de un profesor sus estudiantes. Plantea que el 70% de las universidades norteamericanas utiliza la evaluación de los estudiantes como la mejor fuente de información sobre la docencia.

Otro aspecto de importancia que aborda en sus investigaciones es lo que se refiere al objeto de la evaluación de los docentes, expresando que a pesar de los aportes que hacen estos procesos evaluativos, en muchas universidades nacionales y extranjeras, la docencia se evalúa como un mero trámite o no se evalúa.

Reflexiona y reconoce que el tema de la calidad de la docencia ha quedado relegado y cedido el paso a otros aspectos que se consideran de mayor valor o importancia en algunas universidades, no obstante, la literatura académica no ha dejado de publicar reflexiones y propuestas en torno a la evaluación de la docencia. Afirma que la preocupación mayor es que se realicen estudios y propuestas de cómo evaluarla.

Sobre la evaluación de la Docencia señala que en 1983 en base a la experiencia del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana de México (UIA) y la revisión de la literatura sobre este tema llegó a las siguientes conclusiones:

- a) La evaluación oportuna y sistemática de los cursos por los estudiantes basta para dar retroalimentación del proceso al docente y a la Universidad.
- b) Se puede decir que el profesor hizo un buen trabajo si sus estudiantes aprendieron. Recomienda que es mejor evaluar el curso y de dichos resultados inferir el trabajo del profesor y no evaluar al profesor y de ahí inferir su impacto educativo.
- c) Es conveniente que los estudiantes evalúen su propio aprendizaje y que no se concluya la evaluación a partir de las calificaciones que obtuvieron.
- d) Sobre el instrumento de evaluación han detectado que los estudiantes tienden a contestar un cuestionario largo sin seriedad, por lo que recomienda reducir el número de preguntas, con cuestionarios cortos de entre 3 y 5 preguntas, valorando que la pregunta abierta del cuestionario es más significativa para el profesor que las preguntas cerradas.
- e) La evaluación de los aprendizajes del estudiante debiera contemplar 3 aspectos: los conocimientos, las habilidades desarrolladas y las actitudes reforzadas.

En cuanto a las habilidades plantea que en estos tiempos se debe entender que la misión del profesorado no es sólo transmitir conocimientos sino contribuir a lograr el perfil de los egresados y capacitarse para ello. Reconoce que la docencia apunta a la educación y que ésta se fundamenta principalmente en la filosofía y en la sociología.

Afirma que es más importante que el profesorado universitario logre que sus estudiantes aprendan a pensar más que aprender conceptos y que para ello se requiere desarrollar dos tipos de pensamiento: el pensamiento crítico y el creativo.

El pensamiento crítico lo conceptualiza como la capacidad de argumentar, de establecer juicios basados en razones, cuestionar, analizar, hacer inferencias de un texto, manteniendo una actitud abierta a lo cierto y a la duda.

Por su parte la capacidad de pensar creativamente la vincula con la posibilidad de los estudiantes generen ideas novedosas o diseñen nuevas o divergentes propuestas, alternativas que sean diferentes.

En relación a las actitudes las comprende como tendencias a pensar y actuar de una determinada manera, las que están sustentadas en valores que las refuerzan, vale decir las actitudes expresan valores y éstos refuerzan las acciones. Entre ellas releva actitudes como el interés por participar, en el medio ambiente, en los demás, en hacer las cosas bien, en ahorrar, dar cumplimiento a los compromisos contraídos y la honestidad.

En síntesis y a partir de las últimas investigaciones aquí revisadas, hay bastante coincidencia en que la evaluación de la docencia debe vincularse más estrechamente al mejoramiento de la enseñanza y no solo para cumplir con un trámite burocrático.

Que el sentido de la evaluación es mejorar, innovar la práctica docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, que debe tomar en cuenta las características de los nuevos modelos pedagógicos donde el aprendizaje está centrado en el estudiante, el empleo de nuevas tecnologías de la información, así como la importancia que se le asigna a la relación interpersonal entre profesor-estudiante.

Por tales motivos, están surgiendo ahora estudios que recomiendan considerar nuevos instrumentos de evaluación que permitan contar con información sobre el desempeño del profesor en el salón de clases, al estudiante valorar un mayor número de dimensiones tanto en el ámbito del quehacer pedagógico como en la interacción con el grupo curso, con el estudiante y en lo actitudinal, referido al respeto, interés y entusiasmo en la labor que realiza. (Mazón, Martínez y Martínez, 2008).

Se reconoce que la evaluación de la actividad docente para ser válida y congruente requiere de diversas fuentes de información, procedimientos e

indicadores, sin embargo, hay acuerdo que los cuestionarios de opinión de los estudiantes es el medio más empleado en la mayor parte de las universidades del mundo como instrumentos de evaluación de la actividad docente (Rueda, 2006).

3.7. Las competencias profesionales

Muchos autores reconocen que el concepto de competencias tiene interpretaciones y valoraciones diferentes, que además es complejo porque tiene muchas dimensiones.

Entre los temas que afectan la formación profesional docente está sin duda el diseño, selección y organización de los contenidos, los cuales, desde el enfoque de las competencias requieren la adopción de miradas y prácticas más rigurosas y relaciones más integradas y coherentes entre las diferentes disciplinas, sus exigencias y metodologías didácticas (Escudero, 2010).

A su juicio existen otros factores que van influir y tiene que ver con el cómo estamos respondiendo al desafío que nos hemos propuesto. Uno de ellos es el modelo de profesor universitario y las competencias que este necesita para formar profesionales competentes en sus actuaciones.

Según Escudero (2010) los Libros Blancos de las Titulaciones han puesto una atención específica al aspecto relacionado con las competencias. Con el apoyo del Programa de Convergencia Europea estos libros muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una Red de Universidades Españolas que, a través de un estudio exhaustivo, debatieron y valoraron distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que recoja todos los aspectos relevantes en el diseño de un título de grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Una de las conceptualizaciones analizadas es la de Delamare y Winterton (2005) quienes la definen como “motivos, rasgos, auto conceptos, actitudes, valores, conocimiento de los contenidos, habilidades cognitivas y conductuales, que pueden medirse fiablemente y marcan una diferencia entre mejores y peores desempeños de los sujetos en tareas y contextos determinados”.

Describe que su evaluación y medición ha de atenerse a comportamientos observables en relación con ciertas tareas en contextos determinados. Desde esta perspectiva se pone énfasis en el plano de la conducta y la actuación o desempeño competente.

Barnet (2001) frente a esta concepción de corte operacional sugiere que habría que discutir el modelo de profesional que se pretende formar, un profesional que sepa hacer las cosas con eficacia o un profesional que sepa por qué y cómo hacerlas. Esta idea que denomina profesionalismo operacional estaría centrada en la enseñanza de cómo “hacer las cosas” procurando que los contenidos queden al servicio de la resolución eficaz de los problemas correspondientes a sus ámbitos laborales.

Si bien esto es parte importante de la formación profesional reconoce que no se puede restar importancia a la formación intelectual rigurosa, de los contenidos y la comprensión profunda de ellos, la capacidad de entender los problemas procurando encuentros fructíferos entre la teoría relevante y las prácticas profesionales bien fundamentadas. Esta postura reconoce entonces que se debe también valorar el conocimiento y el desarrollo del espíritu crítico.

Escudero (2010) establece el vínculo de estas competencias con la construcción de una determinada identidad profesional, como es el caso de la formación docente y reconoce que implicaría pensar lo que significaría prepararlos no sólo como buenos técnicos, como buenos prácticos reflexivos, con sentido humano de la profesión sino también como intelectuales críticos comprometidos en la transformación social.

Weinert (1999 citado en Escudero, 2010), explica que la competencia de acción “combina comprensivamente en un sistema complejo aquellas habilidades intelectuales, conocimiento específico, estrategias propias de un campo, rutinas y subrutinas, tendencias motivacionales, sistemas de control volitivo, orientación a valores personales y comportamientos sociales, de individuos, un grupo o una institución, que son necesarias o suficientes para lograr una meta concreta”.

Esta propuesta de Weinert (1999) leída en un artículo de Escudero (2010) indica que una teoría de las competencias debiera despejar sus relaciones en cuatro dimensiones. En su dimensión psicológica, axiológica, sociológica y política.

En su dimensión psicológica se refiere a cuáles son los conocimientos, la comprensión, los procesos y estrategias cognitivas, los procesos personales y sociales que las personas habrían de manifestar en sus actuaciones.

En segundo lugar, la dimensión axiológica referido a los aspectos valóricos con que debiera afrontar el profesional sus actuaciones al enfrentar problemas complejos en un determinado contexto, los marcos éticos de referencia que utiliza el profesional. Esto se relaciona con la capacidad de comprender bien los problemas, la adecuación metodológica y la capacidad crítica para llevar a cabo prácticas profesionales bien fundamentadas (Escudero, 2010).

La tercera dimensión es la sociológica, vale decir, debiera dar cuenta de los contextos, ámbitos o tareas representativas de un determinado trabajo y las situaciones con las que podrían encontrarse los futuros profesionales. Plantea que hay que considerar que los contextos, situaciones y problemas que enfrentan los individuos no son independientes a la forma como son percibidos y definidos por los mismos.

En este sentido afirma que las condiciones reales y las normas que afecten a una determinada labor pueden facilitar o dificultar el tipo de competencias que los profesionales pongan de manifiesto en su desempeño. En el caso de los profesores ejemplifica que puede ser deseable que éste sea capaz de personalizar la enseñanza de sus estudiantes(as), sin embargo, esto quedaría sujeto a condiciones como número de estudiantes, tiempo, espacio, normas y cultura de la organización, entre otras.

La cuarta dimensión que debiera considerar una teoría de las competencias sería la de carácter política que se refiere a la necesidad de considerar las demandas de todo proceso de aseguramiento de la calidad como lo son en varios países los procesos de acreditación y de la mano con éstos, la búsqueda de modelos de formación que mejoren la productividad y la empleabilidad de los egresados.

Como se cita en Escudero (2010), en opinión de Perrenoud (2000), la competencia tiene como elementos constitutivos las habilidades cognitivas o recursos personales y sociales de las personas, los cuales se movilizan y se conectan de una determinada forma entre ellos para responder a determinadas situaciones, prácticas sociales o problemas complejos.

Otra definición más integradora es la que ofrecen Schneckerberg y Wildt (2005) revisada en un artículo de Escudero (2010), para quienes las competencias estarían relacionadas con la “habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que les plantean a los individuos situaciones o problemas específicos, actuando dentro de un contexto de una manera responsable y adecuada, integrando conocimiento complejo, habilidades y actitudes”.

Esta mirada apunta a la particularidad del desempeño, a saber, discriminar la situación específica y con una actitud responsable y adecuada. La adecuación en el desempeño se refiere a que se atiene a criterios socialmente establecidos.

Estos criterios socialmente establecidos se encontrarían dentro del marco de una filosofía y de ciertos valores como la responsabilidad, la cual es para Cortina (2005) una forma específica de la ética profesional que tendría una doble constitución. Por una parte, habla de la posibilidad de estar en condiciones de dar cuenta de sus actuaciones profesionales en términos de saber, de la legitimidad de los valores que la fundamentan teniendo en cuenta el bien común y el estar en condiciones de dar cuenta de los resultados obtenidos.

Llevado al ámbito pedagógico de la enseñanza el docente debiera dar cuenta de su manejo disciplinario, de su capacidad pedagógica para enseñar dicha disciplina, de la responsabilidad social de la enseñanza y de un desempeño ético que Cortina (2005) la relaciona con la necesidad de adoptar una moral crítica, es decir racionalmente fundamentada en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto, arbitrario o ausente de referentes morales

Escudero (2010) hace una distinción entre la competencia operativa que estaría dada por el desempeño profesional en un sentido conductual estricto a través de comportamientos observables y el desarrollo de la meta-competencias, planteadas por Weinert (1999), referidas a la capacidad metodológica y de aprendizaje dentro de un determinado ámbito en la que se identifica la capacidad de valorar la propia actuación.

Para ello Escudero (2011) propone que sería necesario tomar conciencia de forma explícita de cuáles son los marcos referenciales con que se desempeñan los docentes, sometiéndolos a reflexión, análisis y crítica, apoyándose de criterios teóricos, éticos y juicios ligados a las prácticas, es una forma de autorregulación de los aprendizajes, de las capacidades y de los repertorios de acción relacionados con el desempeño profesional.

En el caso del desempeño docente, propone como una forma posible de activar y desarrollar este tipo de meta competencia sería a través de la investigación acción en el aula, para fortalecer la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y su aplicación a las tareas, vale decir, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción, lo cual, Escudero (2011) lo vincula con la capacidad de introspección que debieran tener los profesionales y en particular los docentes.

En el análisis sobre las tipologías de competencias que hace Escudero (2011) recoge la opinión de diversos autores y destaca entre ellas la propuesta por Weinert (1999) quien marca la diferencia entre la competencia cognitiva especializada, competencia de acción u operativa, la Competencia personal, Social y Meta-Competencias.

La Competencia Cognitiva especializada se constituye de los conocimientos que una persona posee de un determinado campo disciplinar, como también las tareas que le son propias y la resolución de los problemas de dicho ámbito. Esta competencia incluye la capacidad de utilizar de manera adecuada las metodologías y estrategias que se requieren, así como la idoneidad para evaluar y juzgar sus actuaciones y el resultado de las mismas.

La competencia de acción, operativa o funcional está en relación con la movilización de habilidades de mayor o menor complejidad en el momento de realizar tareas específicas en las situaciones laborales que corresponda. En esta competencia se

ponen en juego diversas capacidades y habilidades de manera integrada, lo cual incluye los aspectos motivacionales y volitivos, la orientación por valores personales y el comportamiento social.

La competencia personal alude a una serie de características personales como la motivación al logro, el sentido de eficacia y de eficiencia, la independencia, capacidad de autocrítica, confianza en sí mismo, ser fiables y responsables, sentido del deber, y atenerse a valores profesionales y criterios éticos a la hora de actuar. Estas varían en función de los estilos cognitivos, la memoria o la familiaridad con la tarea. Dentro de esta competencia sitúan la capacidad de modificar o mejorar sus capacidades.

La competencia Social la describe Escudero (2011) como la disposición para establecer relaciones interpersonales con otros e implicarse en las diversas experiencias de trabajo o de aprendizaje, para llegar a acuerdos, identificar tensiones, resolver conflictos y desarrollar el trabajo con sentido de responsabilidad social y solidaridad.

Las Meta-competencias serían capacidades de tipo metodológica y de aprendizaje. Involucra el desarrollo de la competencia cognitiva especializada y la personal, pues está referido al conjunto de capacidades de una persona para aprender cómo aprender. Sus dos componentes serían la meta-cognición que es la capacidad para conocer, tener conciencia sobre el propio conocimiento que se adquiere y la autorregulación del aprendizaje.

Un segundo componente sería la meta-competencia que se relaciona con la aplicación de interpretación y juicio personal a la hora de tomar cursos de acción o de actuación profesional. Los ingredientes específicos serían la capacidad e introspección, la conciencia sobre el aprendizaje propio y su aplicación por medio de la planificación, seguimiento y evaluación de dichos conocimientos o actuaciones, la transformación de los conocimientos, todo lo que llevaría a la capacidad de reflexión sobre cada actuación.

Dada la complejidad de la tarea docente, para evaluar y comprender su desempeño existe consenso de que se requieren nuevos enfoques que puedan integrar los aspectos objetivos con aquellos más subjetivos.

En este sentido, el paradigma de la complejidad que plantea Gairín, (2012) proporcionaría el marco conceptual para el pensamiento complejo, y porque nos permite abrir la mente hacia otros conceptos, hacia otras miradas más integrales y aceptar aspectos como la ambigüedad, la contradicción, la falta de precisión y la propia impredecibilidad.

Otro marco referencial para ampliar la conceptualización ya revisada es la que ofrece el Proyecto DeSeCo (2005), (Definición y Selección de Competencias clave), el cual surge en el contexto Europeo (OCDE) donde un grupo de trabajo patrocinado por la Unión Europea estableció un marco teórico que se reconoce como el mejor elaborado.

Esta propuesta está basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna: Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar o responder a las demandas sociales o individuales requeridas en el mundo exterior, como desarrollar una actividad o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2005).

Es un modelo funcional y holístico. Es funcional pues las reconoce para una vida de éxito y de buen funcionamiento social. Holístico porque tiene en cuenta las demandas externas y las capacidades internas de los individuos como conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes emociones y motivación, incluidos los valores y la ética.

El concepto de competencias que utiliza el Proyecto DeSeCo (2005) es el de Perrenoud, quien la define como habilidad de alto nivel, que comprende la capacidad metacognitiva que implica la capacidad reflexiva de preguntarse el porqué. La define del siguiente modo: “supone la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizándolo prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos cognitivos como no cognitivos”.

En ella se reconoce que tanto las cualidades personales y las habilidades cognitivas son precisas para poder llevar una vida personal satisfactoria y desempeñarse bien en el contexto social, en el cual se incluye el ámbito laboral.

Se denominan competencias claves porque se relacionan con múltiples áreas de la vida y sirven de referencia para la educación obligatoria, de manera que equipen con un bagaje de conocimientos, capacidades, características personales y sociales que les abran las puertas a los estudiantes a otras trayectorias posteriores de formación y aprendizaje de por vida (DeSeCo, 2005).

Esta conceptualización es acorde al plano del desarrollo de competencias docentes, pues está pensada en ámbitos y capacidades que cualquier persona necesita tanto en el plano personal como social.

La pertinencia de este enfoque al desarrollo de competencias docentes es por su vinculación con el contexto, en el que se reconocen tres fenómenos especialmente influyentes en el momento actual: el uso de la tecnología cuyo cambio continuo demanda adaptabilidad; la diversidad, la cual hace referencia a las relaciones interpersonales y; la globalización que genera formas de interdependencia. Además, toma en cuenta la necesidad de que los individuos desarrollen una comprensión de ellos mismos que les habilite para conferirle sentido a la realidad y para actuar bien en el mundo.

En el área pedagógica los docentes universitarios requieren de un manejo a nivel avanzado de las tecnologías y una buena dosis de adaptabilidad al tipo de estudiante y a sus condiciones sociales. En el ámbito de la enseñanza, se requiere que los conocimientos sean transferibles a un buen número de situaciones y aplicables a muy distintos contextos.

Esto implica valorar la experiencia práctica de los profesores en la disciplina que enseña o bien saber utilizar su experiencia laboral para transferir dichos conocimientos y aplicarlos de manera contextualizada al campo profesional del estudiante en el aula universitaria.

Por su parte Escudero (2012) considera que la competencia, como capacidad específica y situada para resolver problemas complejos en un contexto dado, solo representa una expresión operativa y observable de un conjunto más amplio de capacidades. Plantea que cualquier habilidad humana es mucho más que la suma de lo que sabe y es capaz de hacer un sujeto.

Que el desempeño en una situación compleja combina la competencia operativa (la actuación), la cual no es independiente de la competencia cognitiva (interpretación y definición de la situación o problemas que resuelven). Cita a Barnett (2001) quien sostiene que no hay una situación a la que se responda con una habilidad o combinación de ellas, sino una situación que “es definida y juzgada por el sujeto”, siendo ese juicio una parte esencial de la habilidad y desempeño.

Desde un enfoque constructivista señala que la interpretación y el juicio son ingredientes constitutivos de la actuación, singularmente en el caso de problemas complejos. De ahí que la competencia cognitiva, tanto en sus elementos de saber qué y saber cómo, refiriéndose a la adecuación metodológica, es un componente consustancial a una práctica bien fundamentada. En caso contrario, la acción sería azarosa, rutinaria, mecánica. Esto permitiría reconocer la importancia del desarrollo de competencias operativas, sin desdeñar la racionalidad técnica.

Esta competencia cognitiva llevada al aula significa que el Docente necesita el despliegue de habilidades reflexivas para fundamentar sus decisiones, no tan solo en lo metodológico sino también en lo actitudinal. Señala que, si quedara reducida a la mera aplicación de habilidades prácticas, estaríamos cultivando tan sólo un modelo de profesional de actuación instrumental, empobrecido, privado de la racionalidad reflexiva, interpretación, definición de los problemas y razonamiento práctico y moral.

Este razonamiento llevado al plano de la enseñanza tiene relación con las habilidades sociales del Docente y está relacionada con la competencia ética y social y a la responsabilidad que requiere toda actuación. En este sentido, Escudero (2012) afirma que acompañar el desempeño profesional de competencias personales y sociales es algo que contribuye, a su vez, a reconocer la importancia y el lugar de ciertas características

personales que son precisas para conferir sentido personal a la práctica, así como para darle cabida a los sentimientos, las razones para actuar, la creatividad y el saber tácito y experiencial.

Sobre el conjunto de capacidades que forman parte de la competencia social sugiere reconocer que, en la práctica, la totalidad de los desempeños profesionales complejos están llamados a ocurrir en contextos de relación, que se nutren de contenidos y relaciones sociales.

Reconoce que, así como las competencias operativas están socialmente situadas, también las relaciones sociales constituyen un camino y un contenido a desarrollar para llevar a cabo buenos desempeños grupales, sociales e interactivos.

Dentro de un contexto de relación educativa nos plantea que, al momento de salir de un modelo de profesionalidad operacional o instrumental hacia uno de racionalidad práctica, reflexiva, interpretativa y sensata, se abren las puertas hacia una racionalidad transformadora, de tal forma que los desempeños profesionales no sólo estén bien contextualizados, sino también adecuadamente justificados por el tipo de valores y propósitos a cuyo servicio los profesionales atengan sus actuaciones.

Por su parte Le Boterf (1998 citado en Moya , 2011) hace una definición dentro de un enfoque constructivista sugiriendo que las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores que deben estar integradas: *el saber proceder*, que supone saber combinar y movilizar los recursos pertinentes (conocimientos, saber hacer, utilizar redes...); *el querer proceder*, que se refiere a la motivación y a la implicación personal del individuo; y por último el *poder proceder*, que remite a la existencia de un contexto, de una organización del trabajo, de condiciones sociales que otorgan posibilidad y legitimidad en la toma de responsabilidad y riesgo del individuo.

3.8 Tipos de Competencias

3.2.1 Competencias clave

El Grupo de trabajo de Competencias Claves de la Comisión Europea (2010) comenzó a trabajar en el año 2004 y sus objetivos eran identificar y definir cuáles eran las nuevas destrezas que pudieran ser desarrolladas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En el primer informe de Febrero del año 2002 hay una propuesta que considera los grupos con menos ventajas, como aquellos con necesidades especiales, en situación de fracaso escolar y alumnado adulto. Refleja un cambio de un enfoque centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje y define un marco de 8 competencias claves con sus respectivos conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para todas las personas en la sociedad del conocimiento y vitales para tener una participación exitosa en nuestra sociedad.

Muchas de estas competencias las definen como genéricas o transversales porque son independientes a un ámbito disciplinario y se relacionan con una mejor organización para el aprendizaje, para mantener relaciones interpersonales armónicas, desarrollar habilidades de comunicación, la motivación, actitudes y habilidades para regular el propio aprendizaje.

Definen el término ‘competencia’ como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo.

La definición enfatiza que las competencias clave deberían ser transferibles, y por tanto aplicables en muchas situaciones y contextos, y multifuncionales, en tanto que pueden ser utilizadas para lograr diversos objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para llevar a cabo diferentes tipos de tareas.

Entonces las competencias no se refieren a un comportamiento puntual, tiene que ver con diversos tipos conocimientos: generales, cognitivos, operativos y de relación; para

un desempeño eficaz en determinado contexto donde se deben combinar los recursos personales, los recursos del medio y los recursos de las redes a través de la cooperación.

Optan preferentemente por los conceptos de competencia y competencia clave en reemplazo al de destrezas básicas por considerar que las destrezas tienen una dimensión demasiado restrictiva y más bien asociada a la alfabetización o a las capacidades de supervivencia.

El concepto que adoptan de Competencias Clave utiliza un enfoque amplio, que las define como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (Comisión Europea. Educación y Formación, 2010).

Proponen que deberían haber sido desarrolladas para el final de la formación obligatoria y servir de base para el aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco reconoce que una “competencia clave” es importante en tres aspectos de la vida del ser humano:

Por una parte, para que las personas logren desarrollar sus intereses, aspiraciones, cumplir con los objetivos personales, su desarrollo personal y el deseo de continuar aprendiendo durante todo el ciclo de vida, que se expresaría en el capital cultural;

En segundo lugar, vivir en ambientes favorecedores de inclusión y ejerciendo una ciudadanía activa, que se vincula al capital social y;

En tercer lugar, el desarrollo de aptitudes para obtener un empleo decente y participar en el mercado laboral, que se identifica como desarrollo del capital humano.

El Cuadro 11 da una visión general de las competencias claves consideradas necesarias para todos en la sociedad del conocimiento. Teniendo en cuenta los desarrollos internacionales en esta materia definieron un marco europeo que permitiera el logro de un mayor nivel de integración entre las capacidades y la amplitud de objetivos sociales a los que puede llegar a aspirar una persona en el transcurso de su vida.

Este marco fue el primer intento a nivel europeo para generar una lista de carácter global de las competencias claves que sirva de referencia para los responsables del diseño de políticas públicas, permitiéndoles adaptar este marco a las diferentes tipas de personas y contextos.

Cuadro 11 Visión general de las competencias clave definidas por el Marco de referencia Europeo

Competencia	Definición
Comunicación en la lengua materna	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales, culturales, educación, formación, trabajo, hogar y ocio.
Comunicación en una lengua extranjera	La comunicación en lenguas extranjeras comparte las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.
Competencia digital	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet
Aprender a aprender	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos.
Competencias interpersonales y cívicas	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.
Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
Expresión cultural	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

Fuente. Marco de referencia europeo. Competencias claves (2003)

El enfoque de la formación basada en competencias ha sido asumido en Chile a través de políticas públicas y también por iniciativas de organizaciones privadas. El Ministerio de Educación ha promovido este enfoque especialmente en la formación de técnicos de nivel medio y de nivel superior a través del currículo de las carreras de estos subsistemas de formación y del diseño de carreras modulares basadas en competencias (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

Como se puede apreciar la mayor parte de los enfoques de competencias revisados incluyen la adquisición de conocimientos, la ejecución de destrezas y el desarrollo de talentos que se expresan en el saber, el saber hacer y el saber ser-estar, es decir, al conjunto de conocimientos, procedimientos, ejecuciones, actitudes y valores coordinados, combinados e integrados en el ejercicio profesional.

El primer dominio citado por los distintos autores hace referencia al “saber” y lo definen como el aprendizaje de conceptos disciplinarios que permiten comprender los fenómenos, potenciando las operaciones intelectuales por medio de la adquisición de conocimientos.

El segundo dominio que se reconoce es el “saber hacer” el que permite descubrir métodos y formas de hacer las cosas y cómo prepararse para hacerlas bien, lo que implica el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas.

El último dominio es el “saber ser-estar” entendido como la construcción de su identidad, que les lleva a edificar como personas acordes al contexto socio cultural en el que están insertos a través del repertorio de determinadas actitudes.

También se implican las posibilidades de desarrollo del capital social, es decir las normas o valores compartidos que promueven la cooperación social. Esto hace referencia a la capacidad de las personas para relacionarse con su entorno más inmediato, con la institucionalidad pública que ofrece servicios y partir de ello potenciarse.

3.2.2 Competencias Genéricas o Transversales

El Proyecto de la Unión Europea que dio origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde el año 2011 se propuso por medio de diferentes reuniones y conferencias, entre ellas la de Bolonia, la colaboración entre las diferentes universidades europeas y la definición y explicitación de un marco común que les facilite la armonización entre sus sistemas de enseñanza, el intercambio y conexión de estudiantes y profesores sin dificultades.

En América Latina el Proyecto *Tuning* (2007) es una de las experiencias que ha sido reconocida como una intensa experiencia de diálogo y reflexión que ha buscado el consenso a través de un trabajo mancomunado entre representantes de universidades de 19 países y más de 200 académicos que reunidos en diversos espacios físicos y virtuales aunaron criterios para la formación de diferentes profesiones, tomando en cuenta el modelo sistémico y complejo del conocimiento y la realidad actual.

Algunos elementos que se visualizan en este informe y que podrían caracterizar la educación superior en América Latina son el notable crecimiento y diversificación en el número de estudiantes que acceden a la educación superior en América Latina, al igual que en el resto del mundo que responde a una demanda cada vez mayor.

Sobre la cobertura en Chile informa que hay una población total de 20-24 años de 1.322.128 jóvenes y de ellos un total de 583.952 están matriculados en el nivel superior y reconocen que si este aumento de cobertura no va acompañado de una manera planificada puede traer consigo un deterioro de la calidad.

Se habla de un nuevo paradigma en la educación, de un sistema centrado en el estudiante, basado en competencias y una de las definiciones que propone es la aportada por Cullen (1996) como “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.

Advierten desde una lógica de integralidad, que la adquisición de estos conocimientos, no sólo se refieren a lo que reciben los estudiantes en el ámbito académico, sino también en el mundo cotidiano, en el trabajo, familia y comunidad, vale decir, también se reconoce el valor de las múltiples fuentes de conocimiento, asumiendo que existe un hilo conductor entre el conocimiento del mundo cotidiano, el académico y el científico.

Por lo expuesto, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca un todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones, ya sean de tipo sociales, cognitivas, culturales, afectivas o laborales.

Los participantes del Informe *Tuning* (2007) recogen los aportes de Gardner (1995) y sostienen que las competencias en educación, se van desarrollando por niveles de complejidad, no son innatas ni predeterminadas, son representadas como una red conceptual amplia y por lo tanto las personas con su inteligencia, pueden llegar a desarrollar capacidades específicas a partir de las exigencias y la multiplicidad de estímulos del entorno.

Por tanto, el desarrollo de las competencias implica la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores y desde el enfoque de desarrollo, afirman que son susceptibles de ser desarrolladas y construidas a partir de las motivaciones internas de cada cual, motivaciones que deberán reflejarse en el mundo del trabajo o en el aspecto externo.

Tuning (2007) reconoce diferentes tipos de competencias: básicas, genéricas y específicas o especializadas. Las competencias específicas son aquellas vinculadas con una disciplina, son las que confieren identidad y consistencia a un programa específico y difieren de disciplina a disciplina.

Por su parte, las competencias genéricas identifican los elementos que son compartidos o comunes a cualquier titulación, como la capacidad de aprender, de tomar

decisiones, la versatilidad, la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, la capacidad de diseñar proyectos o las habilidades interpersonales, entre otras.

Plantea que este enfoque de formación por competencias implica también un cambio en el papel del educador, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, en la organización y los resultados del aprendizaje. Reconoce el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

El Informe mencionado da cuenta de una descripción general de las carreras del área de educación en América Latina que se realizó en el año 2005 a partir de la consulta realizada a académicos, graduados, estudiantes y empleadores.

A partir de la información aportada por 14 países que conformaron este ámbito se elaboró el listado de 27 competencias genéricas valoradas como más importantes en la formación de los educadores o docentes y son las que se detallan en el Cuadro 12.

De un total de 27 competencias, las más valoradas fueron:

- a) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión,
- b) Capacidad de comunicación oral y escrita,
- c) Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica,
- d) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y
- e) Compromiso ético.

Las demás competencias que en este Informe le reconocen mayor importancia, respecto de las cuales existe coincidencia en su valoración son 5 y están referidas a:

1. los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión,
2. habilidades interpersonales,
3. capacidad de trabajar en equipo,
4. capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes,
5. valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.

Cuadro 12 Competencias Genéricas docentes definidas por *Tuning* para América Latina

Capacidad de abstracción, análisis síntesis.	Capacidad para identificar, planear y resolver problemas.
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica.	Capacidad para tomar decisiones.
Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	Capacidad para trabajar en equipo.
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	Habilidades interpersonales.
Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
Capacidad de comunicación oral y escrita.	Compromiso con la preservación del medio ambiente
Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	Compromiso con el medio sociocultural.
Habilidades en el uso de las Tics.	Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
Capacidad de investigación.	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
Capacidad de aprender y actualizarse.	Habilidad para trabajar en forma autónoma.
Habilidades para buscar, procesar y analizar información.	Capacidad para formular y gestionar proyectos.
Capacidad crítica y autocrítica.	Compromiso ético.
Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	Compromiso con la calidad.
Capacidad creativa.	

Fuente: Informe *Tuning* para América Latina. 2005

En concordancia con esta propuesta y como resultado de esta colaboración las universidades participantes se propusieron, desde el punto de vista pedagógico, una formación universitaria denominada Aprendizaje Basado en Competencias, (ABC) la cual se concibe como un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, en su capacidad, responsabilidad y desarrollo de su autonomía (Villa y Poblete, 2007)

Esto significa que el estudiante debe aprender a aprender para que en forma autónoma y consciente descubra y perciba las competencias que puede desarrollar durante

su proceso de formación universitaria, renovando el sistema anterior que se centraba excesivamente en el profesor (Villa y Poblete, 2007).

A la base está el reconocimiento que la definición de estas competencias no puede ser delimitadas sólo desde la universidad sino también deben ser consultadas a las entidades laborales y profesionales.

Es así como Villa y Poblete (2007) en la Universidad de Deusto, España, proponen una conceptualización de competencias en términos amplios y las definen como el buen desempeño en contextos diversos basados en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores.

Señalan que el ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, para que sean capaces de aplicar estos conocimientos en contextos diversos y complejos, integrando en esta actuación las actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesional (Villa y Poblete, 2007).

En el marco pedagógico de su propuesta definen 3 tipos de competencias genéricas o transversales:

1.- Competencias instrumentales: se refieren a las que sirven de medio para obtener un determinado fin. Incluyen diferentes tipos de competencias, como destrezas físicas, manuales, competencias cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. El desarrollo de las competencias lingüísticas se refiere al buen uso de la comunicación verbal y escrita.

Bajo las orientaciones de este modelo una de las competencias instrumentales más importantes sería, en el ámbito de las competencias cognitivas, las distintas formas de pensamiento, porque cuantas más modalidades de pensamiento desarrolle una persona, mayores posibilidades intelectuales poseerán.

Distinguen varios tipos de pensamiento como el analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, analógico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado.

2.- La competencia interpersonal: que son habilidades personales para estar en relación. Implica la capacidad, habilidad o destreza para expresar los sentimientos y emociones propios de la forma más adecuada y aceptar los sentimientos de los demás, facilitando la consecución de objetivos comunes.

En este modelo las competencias interpersonales las subdividen en dos tipos: las individuales y las sociales. Las competencias interpersonales individuales son: auto motivación, diversidad e interculturalidad, adaptación al entorno, y sentido ético.

Las competencias interpersonales sociales son la comunicación interpersonal, el trabajo en equipo y el tratamiento de conflictos y negociación.

Estas competencias interpersonales, se relacionan con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, lo cual está relacionado con la empatía.

Señalan que para su desarrollo se requiere un adecuado conocimiento de uno mismo y capacidad para ser objetivo, ser capaz de identificar y conocer los sentimientos propios y el de los demás, por favorecer procesos de cooperación e interacción social.

Entre estas competencias Villa y Poblete (2007) describen a nivel individual la motivación entendida como el ensayo mental preparatorio de una acción para animar a otro para que dicha acción sea ejecutada con interés y diligencia.

Motivar la definen como la capacidad para disponer el ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo. Cuando está dirigida hacia uno mismo, se habla de auto motivación y se relaciona con el ánimo necesario para desempeñar las tareas que tiene encomendadas, empeñándose en desarrollar sus capacidades y superar sus limitaciones.

La disposición de ánimo auto motivado hace que la persona persevere, sea constante, enfrentando las dificultades, incluso aunque nadie le anime a seguir y reconoce sus aciertos y errores.

Cuando se trabaja en equipo la competencia de auto-motivación hace que la persona traspase sus propios límites y transfiera su propia motivación y entusiasmo a otros, implicándolos en los sentimientos de logro o compartiendo los éxitos.

Señalan que para poder ser una persona auto motivada se requiere contar con el conocimiento de uno mismo, haber desarrollado la autoestima, afrontar las propias capacidades y limitaciones, empeñándose en desarrollarlas y superarlas para ocuparse con interés y cuidado en las tareas a realizar (Villa y Poblete, 2007)

Esto supone el reconocimiento del otro, el reconocimiento de los recursos personales y limitaciones del entorno para aprovecharlos en el óptimo desempeño de las tareas encomendadas, siendo capaces de contagiar emocionalmente de entusiasmo y constancia a los demás.

En el caso de la tarea docente el reconocimiento de las propias capacidades y limitaciones y la capacidad de disponer el propio ánimo para acometer la tarea de formación frente al estudiante que enfrenta en el proceso educativo dificultades de aprendizaje o en la interacción grupal, esta competencia, es sin duda clave para afrontar con éxito su función pedagógica.

Según estos autores, el dominio de esta competencia interpersonal está estrechamente ligado con la adaptación al entorno, autoestima, autorrealización, colaboración y solidaridad.

La competencia de diversidad e interculturalidad se describe en el sentido de comprender y aceptar la diversidad cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo, lo que facilitaría el convivir sin prejuicios o discriminaciones de índole social, políticas, económicas o étnicas. Lo que busca es desarrollar la capacidad de asumir las

diferencias y desigualdades culturales que se generan como producto de nuestro comportamiento social y se orienta a practicar una convivencia pacífica e intercultural.

La competencia adaptación al entorno involucra el desarrollo de distintos dominios como mantener la estabilidad y la energía en situaciones de presión, afrontar las condiciones adversas o las dificultades, mantener el esfuerzo, no bloquearse ante la demanda de varias tareas, recibir correctamente las críticas, aprender de los errores y de las experiencias de frustración, controlar la calidad de su trabajo y planificar el tiempo de forma adecuada.

Esta competencia requiere de un buen nivel de autoconciencia para saber reconocer y manejar los estados internos y de autocontrol para controlar los propios recursos y para poder resistir en entornos que tienen condiciones adversas. Está relacionada con actitudes y valores de autoestima, seguridad, autocontrol y respeto por el otro.

Esta competencia llevada al plano del ejercicio docente permite reconocer su importancia dado que en el ejercicio profesional y en la vida personal, se enfrentan a presiones de diversa índole y en diferentes momentos como inicio o cierre de calendario académico, las formalidades y exigencias técnicas, administrativas y de gestión docente, los plazos, normas, requisitos de calidad de los trabajos, manejo de evaluaciones, entre otras.

La competencia sentido ético lo definen estos autores como la capacidad para inclinarse positivamente hacia el bien moral de uno mismo o de los demás. Implica adaptarse, insertarse y orientarse, en el ámbito de las decisiones y acciones humanas con implicación ética.

Hacen referencia a Cobo (1993) aludiendo a la inclinación positiva hacia el bien moral de uno mismo o de los demás. Sería la capacidad para pensar y actuar según principios de carácter universal que se basan en el valor de la persona y al resguardo de su pleno desarrollo.

Reconocen que el ejercicio de esta competencia se da principalmente en la esfera de la experiencia vivencial de las personas, que deben encontrar razones para sus convicciones morales.

Para su evaluación proponen Villa y Poblete (2007) ciertos indicadores que debieran darse a través de niveles de desarrollo de menor a mayor complejidad.

En orden de estaciones proponen favorecer el desarrollo de la adecuación moral, con valores como la autenticidad, la autorrealización, la coherencia y la búsqueda de aquellas virtudes que más se valoran y perseverar en dicho bien moral.

Luego la capacidad para deliberar, que involucra valores como la renuncia a los propios intereses y convicciones, sobre todo si son errados, a reconocer los puntos de vista ajenos y diferentes a los propios y la voluntad para buscar la verdad y un acuerdo con criterios de comprensión mutua.

Esto requiere desarrollar el sentido reflexivo, crítico, para analizar las razones de la actuación utilizando como instrumento el diálogo, la deliberación, el contraste de puntos de vista ajenos y propios.

Luego se orienta a potenciar el comportamiento virtuoso, a desarrollar tareas cooperativas, cumplimiento de necesidades relacionadas con la convivencia, el trabajo académico, la vida en colectividad del grupo en el contexto universitario.

En un nivel superior estaría la asunción normativa, que implica el cumplimiento de normas, el reconocimiento de derechos y deberes y la necesaria reflexividad sobre estas normas, que son parte o pueden estar vinculadas a la vida universitaria tanto en el ámbito académico, de convivencia, de urbanidad o con las prácticas de valor (reflexividad, deliberación, comportamiento virtuoso).

A la competencia sentido ético Villa y Poblete (2007) le reconocen su carácter transversal como algo incuestionable y que debiera estar presente en todas y cada una de las demás competencias, que a través de su desarrollo la profesión quede integrada como

un elemento más del proyecto de vida personal del estudiante y valorar los aspectos éticos que conforman su propia identidad profesional.

Comparten que el dominio de esta competencia está estrechamente vinculado con el desarrollo del pensamiento analítico, crítico, sistémico, resolución de problemas, entre otros.

Además, señalan que el desarrollo de esta competencia requiere que sea lograda de manera global e integral entre todas las asignaturas que forman parte del currículum de cada carrera y de un clima de aula que a veces puede ser difícil de conseguir.

Entre las competencias interpersonales de tipo social, estos autores describen la competencia Comunicación interpersonal. Está definida como la capacidad para relacionarse positivamente con otras personas a través de una escucha empática y a través de la expresión clara y asertiva de lo que se piensa y/o siente por medios verbales y no verbales.

Se asocia el dominio de esta competencia con la orientación a los otros, el apoyo a sus semejantes, al desarrollo de la autoestima, respeto, comunicación, confianza, empatía y desarrollo personal.

Los indicadores de logro serían la escucha activa demostrando a sus interlocutores que son escuchados, pregunta para entender mejor, se expresa de manera clara y precisa, su lenguaje no verbal es adecuado y coherente; la asertividad en el sentido de que sus interlocutores siempre saben cuál es su posición y sus reacciones frente a los que se está tratando, escucha y entiende las ideas de los demás aunque sean opuestas a las suyas; la capacidad de dar retroalimentación a los demás, de criticar en forma constructiva, sin herir los sentimientos de los demás; la capacidad para generar un clima propicio para el entendimiento y el diálogo, fomentar una comunicación empática y sincera orientada al diálogo constructivo.

La competencia trabajo en equipo se define como la capacidad para integrarse y colaborar en forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas

y organizaciones. El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con una buena socialización e interés interpersonal elevado, valores sociales como integridad, honestidad, capacidad de comunicación interpersonal, madurez para enfrentar las diferencias de criterio, convicción en la eficacia del trabajo compartido, valor de la colaboración, de la cohesión y solidaridad.

3.- Las competencias sistémicas: Villa y Poblete (2007) agregan un tercer tipo de competencias que suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de un sistema o la visión de conjunto. En el ámbito educativo, se estaría refiriendo por ejemplo al contexto institucional o universitario.

Para desarrollar esta competencia se requiere, según estos autores, una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las distintas partes del todo, vale decir, tener la capacidad de ver de manera holística la realidad o el contexto.

Villa y Poblete afirman que, para el desarrollo de estas competencias, sería necesario que en forma previa se hayan desarrollado las competencias instrumentales y las interpersonales.

Las competencias sistémicas a su vez las clasifican en tres grupos: las competencias de Organización, de capacidad emprendedora y de liderazgo.

El primer grupo relacionado con la de Organización, incluye 3 competencias; la habilidad de “gestión por objetivos”, “gestión por proyectos” y “orientación a la calidad”. Las dos primeras competencias las describen como herramientas muy necesarias en el ámbito universitario y que pueden aplicarse a cualquier ámbito, ya sea en el plano personal, social o institucional.

La competencia orientación a la calidad la señalan como una exigencia en el mundo actual, afirmando que no basta con hacer las cosas, sino que hay que hacerlas bien, buscando la excelencia y la mejora continua en todo lo que hacemos. Esto implica preocuparse por realizar los trabajos no de cualquier forma, sino que tengan el sello

impregnado de la calidad y que esta calidad empieza por uno mismo, por todo lo que hace, por cómo lo hace y lo aplica.

El segundo grupo también son competencias muy demandadas en el mundo de hoy y se refiere a la Capacidad Emprendedora, la cual está configurada en tres competencias: la Creatividad, el Espíritu Emprendedor y la Innovación.

De acuerdo a sus planteamientos, la creatividad supone la habilidad de responder de modo original a las demandas de un contexto determinado, por lo tanto, implicaría la adecuación de las respuestas y actuaciones al lugar y condiciones dadas en un espacio determinado.

Se reconoce que, en ocasiones, la actividad académica se caracteriza por una repetición constante de actividades y procedimientos, personas que siempre repiten las mismas pautas o que se limitan a aplicar linealmente las orientaciones que regulan el marco de sus actuaciones. Que esto provocaría el consumo de la motivación y a la baja calidad de las producciones, generándose cierta monotonía o tener la impresión de estar quedándose atrás, de no estar aprovechando sus capacidades reales de crear cosas nuevas.

Afirman que, otras personas, en cambio estando en el mismo contexto y disponiendo de los mismos recursos disponibles, son capaces de ir generando alternativas innovadoras y originales en la manera de enfocar las situaciones o de resolver los problemas, sea realizando actividades o estrategias distintas y creativas.

Villa y Poblete (2007) refiriéndose a la creatividad, plantean que esta competencia requiere poseer ciertas habilidades como un buen grado de flexibilidad, originalidad, apertura mental, método y capacidad para estructurar y concretar dichas aportaciones creativas. También vinculan la creatividad con el pensamiento divergente, reconociendo que es necesario salirse de los cánones mentales pre-establecidos, que para ellos se requiere cierta espontaneidad y capacidad de asombro, para ver las situaciones de una manera diferente, desprendiéndose de las ideas preconcebidas.

Desde este punto de vista, señalan que el desarrollo de la competencia de la creatividad puede verse condicionada positiva o negativamente por el desarrollo de la autoestima de las personas, pues una autoestima baja puede inhibir la creación ante el temor de repetir actuaciones que conduzcan a la desaprobación de las personas. En el caso de la autoestima excesivamente alta puede hacer desencadenar propuestas que tal vez sean innovadoras pero desajustadas al contexto. Se requeriría entonces una autoestima que ellos denominan ajustada para ejercitar la creatividad sin miedo a la reprobación social, pero sensatamente adecuado.

Estos autores analizan la ventaja de esta competencia en el marco académico y afirman que la persona que ejerce su labor con creatividad, es probable que esté más motivada y disfrute más con su actividad que quien no lo hace.

El Espíritu Emprendedor lo describen asociándolo a ciertas habilidades para asumir riesgos, tener iniciativa para emprender acciones, proyectos, promover e impulsar cambios y que crean en sí mismas. Entre éstas habilidades estaría la capacidad para comprometer determinados recursos por iniciativa propia con el fin de aprovechar una oportunidad, asumiendo el riesgo que conlleva.

Describen que su nivel desarrollo se puede dar por niveles o etapas y en un primer nivel, la persona con espíritu emprendedor afronta la realidad habitual con iniciativa, partiendo de una adecuada autoestima que le permite actuar con confianza. Es capaz de evaluar riesgos y oportunidades y tomar decisiones, anticipándose a los efectos de las acciones que emprende. Lo importante en este nivel, es que la persona cuando percibe situaciones de complejidad es capaz de solicitar ayuda.

En un segundo nivel la persona que tiene un espíritu emprendedor tomaría iniciativas contando con otros, vale decir, hace participar en sus iniciativas a otras personas o grupos, implicándolos en su visión de futuro. En un tercer nivel la persona sería capaz de emprender proyectos ambiciosos y complejos y toma decisiones con confianza.

Villa y Poblete, (2007) relacionan la competencia espíritu emprendedor con la auto motivación y con el liderazgo, en el sentido de que se puede implicar a otros desde la propia

iniciativa. Agregan que también tiene que ver con la resistencia y la adaptación al entorno, para emprender acciones en situaciones que se toman como oportunidades y no como amenazas.

El desarrollo de la competencia espíritu emprendedor se requiere en el caso de los docentes, para la superación de objetivos, tanto de aprendizajes como profesionales, porque ellos son líderes en su entorno educativo.

Para Villa y Poblete, (2007) la Innovación la entienden como una acción deliberada que implica la introducción de algo nuevo en un sistema u organización, modificando sus procesos ya sea a nivel de estructuras, como procedimientos u operaciones y cuyo resultado supone una mejora.

La describen como la capacidad de dar respuesta satisfactoria a las necesidades personales, organizativas y sociales modificando los procesos y los resultados. Para desarrollar esta competencia plantean que se requiere disposición favorable para pensar de modo diferente, mirar y pensar desde distintas perspectivas, es por esto que se señala que se apoya en el pensamiento creativo.

Esta competencia en el caso de los docentes estaría vinculada a la capacidad de buscar nuevos métodos de enseñanza y adecuarlos al contexto y características de sus estudiantes con apertura y disponibilidad para crear nuevas estrategias innovadoras para ellos.

Afirman que hay ciertos indicadores de progreso que permiten identificar evaluar esta competencia, entre ellos mencionan la intencionalidad del cambio, la actitud y posición personal adoptada ante la posibilidad de innovar, pues se requiere apertura y disposición para pensar de forma distinta; la búsqueda de nuevos métodos, la aplicación de ellos y la valoración de los resultados.

El dominio de la competencia innovación y su desarrollo reconocen que dependen fundamentalmente de actitudes y procedimientos que están relacionados con otras competencias.

- En primer lugar, actitudes de apertura al cambio y la creación, (creatividad, orientación al aprendizaje, orientación al logro y espíritu emprendedor),
- En segundo lugar, la capacidad de resolución de problemas, toma de decisiones, gestión y orientación por proyectos y orientación a la calidad y
- En tercer lugar, el trabajo en equipo y liderazgo.

El último grupo de las competencias sistémicas es el de Liderazgo, la cual es la que integra a su vez dos competencias básicas: la Orientación al logro y el propio Liderazgo.

Estos autores afirman que la orientación al logro es una competencia nítidamente sistémica, porque se necesita una visión de conjunto y de futuro, tomando en cuenta de manera holística los distintos elementos que forman parte de la organización o del sistema y alinear dichos elementos hacia la dirección propuesta.

La orientación al logro, supone no perder de vista los objetivos que se propone o que se pretenden, poder clarificar lo que se espera conseguir y en síntesis orientarse hacia los resultados que se desean alcanzar o lograr. Esta competencia implica que dichos resultados que se pretenden alcanzar marcan la dirección del comportamiento individual o del grupo y todo se circunscribe a alcanzar dicho logro.

La competencia Liderazgo Villa y Poblete (2007), la entienden como la capacidad de influir en otros para obtener de ellos lo mejor que sean capaces de dar y aportar. Reconocen que no es una competencia fácil de desarrollar. Advierten que hay autores que la consideran como una competencia con una fuerte base de personalidad y, en gran parte, innata, por lo que no todas las personas pueden ser líderes.

Ellos señalan que en la actualidad se considera el liderazgo como una competencia que puede adquirirse y desarrollarse, pero para ello se requiere formación, experiencia y mucha práctica. Esto implica el dominio de habilidades para planificar o proyectar los cambios que se requieren para producir las mejoras en los sistemas y para desarrollar nuevos sistemas.

Para complementar el análisis teórico de las competencias genéricas, se recoge el aporte de Echeverría (2001) quien también hace una integración de ellas y define que la acción profesional es el resultado de la suma de cuatro competencias básicas, que en el caso de los docentes pueden situarse en el contexto de sus competencias pedagógicas para enseñar la disciplina.

El menciona que para ser competente se necesita integrar de manera coherente los siguientes dominios:

- Técnica: Se refiere a ser poseedor de ciertos conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral, en este caso pedagógica.
- Metodológica: Que el docente sepa aplicar los conocimientos a situaciones de aprendizaje concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
- Participativa: Estar atento predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
- Personal: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Echeverría (2001), define las competencias docentes como el resultado y la suma de cuatro ámbitos y la integración de las competencias técnicas, metodológica, participativa y personal propuesta sería una definición de corte operacional al estar centrado en la enseñanza de cómo hacer las cosas con eficacia.

Para resumir las diferentes tipologías expuestas hasta el momento, el cuadro 13 muestra una comparación entre las principales competencias genéricas definidas para los docentes en el Informe *Tuning* (2007) y las clasificaciones de Villa y Poblete (2007) y Echeverría (2001).

Cuadro 13 Clasificación principales tipologías de Competencias genéricas.

<i>Tuning (2007)</i>	Aprendizaje Basado en Competencias (Villa y Poblete (2007))	Echeverría (2001). Ministerio Educación Chile.
Conocimiento sobre el área de estudio y profesión.	Competencia instrumental.	Competencia Técnica y Metodológica.
Dominio de la capacidad de comunicación oral y escrita.	Competencia instrumental de tipo lingüística e interpersonal de tipo social.	Participativa.
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.	Competencia instrumental.	Técnica.
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	Competencia sistémica orientación al logro.	Técnica y metodológica.
Compromiso ético.	Competencias interpersonales de tipo individual, instrumentales de tipo cognitivas, desarrollo pensamiento analítico, crítico.	Personal.
Habilidades interpersonales.	Competencias interpersonales de tipo social.	Personal.
Capacidad para trabajar en equipo.	Competencias interpersonales de tipo social. Competencia sistémica de liderazgo e innovación.	Personal.
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	Competencia interpersonal de tipo individual, para auto motivación, sistémica de espíritu emprendedor, liderazgo y orientación al logro.	Personal.
Valoración y respeto por la diversidad.	Competencias interpersonales de tipo social y adaptación al entorno.	Personal
Compromiso con la calidad.	Competencia sistémica de organización e innovación.	Personal

Fuente. Elaboración propia.

En esta discusión hay autores que consideran que, dado el carácter relacional de la educación, es necesario complementarlo con nuevas perspectivas, que reconozcan el mundo de las emociones.

Reconocen que la pedagogía no ha prestado suficiente atención al mundo de los sentimientos y que el objetivo de reconocer y valorar las dimensiones de la persona relacionadas con el mundo de las emociones, los afectos y los sentimientos, no ha sido ni es aún hoy en día suficiente y que a pesar de la relevancia del tema queda mucho por hacer

para incorporarlo de manera sistemática en el discurso pedagógico Buxarrais y Martínez (2009).

Afirman que, así como en la pedagogía se han integrado los avances obtenidos de la filosofía, la psicología y la lingüística respecto de los procesos cognitivos-rationales, no ha ocurrido lo mismo con lo que se refiere al mundo de las emociones y sentimientos.

Agregan que esto explica el que se formulen en teoría propuestas de acción pedagógica orientadas al desarrollo de modelos de educación integral, pero que, en la práctica, en algunos casos se centra excesivamente en el área cognitiva y conductual, mientras que en otros observan una separación excesiva entre el área afectiva y el área cognitiva, lo que impide el tratamiento global de la persona.

Al igual que otros autores, reconocen lo compleja y plural que es la sociedad y afirman que estos nuevos escenarios exigen un nivel de comprensión, respeto y tolerancia difícil de desarrollar, si ignoramos la importancia del mundo de la afectividad y de la sensibilidad en la vida de la relación y la comunicación.

Comparten el carácter relacional y comunicacional presente en las distintas prácticas educativas (en contextos formales e informales) y el reconocimiento de que la capacidad de comprender al otro, de aceptarlo o no y nuestra disposición genuina para percibir su estado anímico son dimensiones de la persona que sólo pueden desarrollarse de forma completa mediante la educación de los sentimientos.

Buxarrais y Martínez (2009) advierten que es innegable que nuestras emociones y sentimientos influyen no sólo a nivel intrapersonal, sino interpersonal, que también lo hace en la regulación de nuestra conducta y en la forma en que configuramos las respuestas a la realidad que nos rodea.

Esta perspectiva proviene de la concepción de la persona como sistema, organizado internamente, pero susceptible de ser modificado a partir de la retroalimentación que se produce como resultado de la interacción constante con otros sistemas.

Desde esta mirada, enfatizan que la persona como sistema tiene la capacidad de conseguir niveles progresivos de autorregulación y que gracias a este proceso regulador somos capaces de gobernar nuestra propia vida, relacionarnos con los otros y también de implicarnos en la transformación del entorno.

Reconocen la necesidad de prestar atención a las emociones y sentimientos pues éstos influyen en la persona a nivel intrapersonal e interpersonal, en la regulación de la conducta, en las percepciones que tenemos, en cómo configuramos nuestras respuestas a la realidad.

En este sentido, proponen poner igual atención a otros factores de tipo social, en atención al incremento progresivo de problemáticas como la violencia, el racismo, la discriminación, la inmigración, los movimientos sociales, las faltas de respeto en las relaciones interpersonales, entre otros.

En el contexto educativo, ponen de relieve que existen suficientes alarmas tanto de parte de los educadores, las familias y la sociedad en general sobre estas nuevas realidades educativas, que hacen necesario incorporar en el espacio académico una educación en valores que no solamente no ignore la educación emocional, sino que la tenga en cuenta en forma explícita, para que contribuya a mejorar la convivencia entre las personas y de la sociedad en su conjunto.

Buxarrais y Martínez (2009) citan una competencia planteada en el documento DeSeCo (Proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se relaciona con esta dimensión; el actuar en grupos socialmente heterogéneos que suponga convivir y contribuir a la obtención de comunidades guiadas por criterios de justicia y felicidad.

Estos autores insisten sobre la importancia de promover la sensibilidad, como una de las dimensiones indispensables para la interiorización de valores como el respeto, la solidaridad y la justicia.

Estos aspectos afirman, están relacionados con la conceptualización que desde la Psicología se hace a la Empatía, que la define como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y que la progresiva descentración respecto de uno mismo, posibilita el conocimiento y comprensión de las razones, sentimientos, actitudes y valores de las demás personas.

Colby y Damon (1992, citado en Buxarrais y Martínez, 2009), rescatan el valor de la compasión, la cual la sitúan en el contexto de la entrega, la disponibilidad y la donación gratuitas y en relación a ella, desarrollan el concepto de “*care*”, que consistiría en la integración entre:

- 1) Un compromiso permanente con principios morales que incluyen el respeto generalizado por la humanidad;
- 2) Una disposición para actuar de acuerdo con los principios morales, vale decir la consistencia entre intenciones y acciones y;
- 3) La voluntad para arriesgar los intereses personales en beneficio de los valores morales.
- 4) Una tendencia para inspirar a otros para la acción moral o la capacidad para contagiar su visión de mundo y su acción de ayuda.
- 5) Humildad en torno a su importancia y una despreocupación por su ego.

Buxarrais y Martínez, (2009) hablan de la construcción en el ámbito educativo de una competencia ética, que se desarrolla cuando sentimientos, actuación y razón se integran mutuamente.

Indican que, de esta forma, comunicarse con sensibilidad con otras personas supone potenciar buenas relaciones interpersonales. Insisten la necesidad de reconocer que no es posible, cuando estamos educando, identificar en forma separada las dimensiones cognitiva-racional, afectivo-emocionales y volitiva-conductual, pues estamos influyendo en cada una de estas dimensiones.

Por lo tanto, la educación términos generales y la educación en valores van de la mano, se entrelazan y moviliza un conjunto de procesos que se traducen en el aprendizaje ético de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, comparten que la figura del docente como agente educativo es uno de los más potentes, no obstante, no son los únicos. En su relación con el docente el estudiante va practicando los valores y desde este espacio se construyen o modifican sistemas de valores, creencias y normas morales que buscan la verdad, la corrección y la veracidad.

Otro aspecto relevante al que hacen referencia Buxarrais y Martínez, (2009) es la importancia de la cultura de la aceptación de los otros, lo cual debiera estar incluso antes de la actitud de comprensión de los demás, sería una condición necesaria a tener presente, especialmente en el caso de los docentes en su convivencia con el estudiante, quienes deben reconocer la diversidad de sus estudiantes, su cultura, su realidad próxima y su reconocimiento como sujetos de derechos y sentimientos.

Para Buxarrais y Martínez, (2009), este reconocimiento y aceptación deben ir acompañados de otros factores que faciliten el crecimiento y la construcción de la persona.

Entre estos factores mencionan la disposición de un entorno de aprendizaje y convivencia caracterizado por una atmósfera afectiva que integre variedad de estímulos y relaciones interpersonales que contribuyan a que cada estudiante se forme una imagen ajustada de sí mismo e incremente su autoestima; en segundo lugar que la persona aprenda a aceptar y reconocer que existen esquemas de comportamiento que debe aprender a respetar, lo que significa límites flexibles y estables para permitirle aprender a ser sujeto de derechos, sentimientos y deberes.

Desde esta perspectiva, también reconocen que se debe educar en la aceptación de límites y normas que regulen la convivencia.

Proponen que en la formación inicial y continua de los profesionales de la educación y en particular del profesorado, deben integrarse estos aspectos y para ello se requiere que sean elaborados y compartidos por equipos docentes y sensibilizados con todos los actores de la comunidad educativa.

Estos autores concluyen que la educación de los sentimientos y el aprendizaje de competencias éticas son clave y ponernos en el lugar del otro para darnos cuenta de sus necesidades sería un requisito básico para iniciar la tarea educativa, que el aprendizaje de la competencia ética no se puede improvisar y dejarlo a la buena voluntad de los educadores, debe ser intencionada y sistemático para que llegue a buen puerto.

Las competencias genéricas que han sido descritas, implican una amplia gama de capacidades tanto desde la perspectiva instrumental u operativa como en el ámbito interpersonal y social-sistémico. Su nivel de logro es progresivo e involucra aspectos que están estrechamente vinculados entre sí (cognitivos, afectivos, motivacionales, actitudinales) de tal forma que es complejo definir cuál de ellas es la más importante o cuál se antepone en orden de importancia al momento de evaluarlas.

De acuerdo a lo revisado, se constata que en el ámbito de las competencias hay muchas definiciones y clasificaciones, unas ponen mayor énfasis a aspectos operativos o instrumentales de la evaluación docente y que sirven de soporte para cumplir de mejor forma con la tarea o función profesional, mientras que otras las conciben de manera más integral incorporando el aspecto socio afectivo y su repertorio actitudinal y conductual.

En el ámbito de las competencias genéricas hay posturas que se orientan a los aspectos técnicos, tecnológicos y metodológicos, mientras que otros reconocen su vinculación con características de la personalidad, del desarrollo personal y social.

De los autores consultados se valora la importancia que gran parte de ellos les asigna a las actitudes, a la búsqueda de criterios para evaluarlas y al reconocimiento del desarrollo en niveles de complejidad, que facilitan la comprensión para poder luego evaluarlas.

Es significativo el nivel de avance y los esfuerzos que se han desplegado para poder identificarlas, pero el proceso de evaluación requiere posiblemente mayor familiaridad con los indicadores de cada una de ellas para avanzar en establecer con mayor claridad y comprensión los niveles de desarrollo o para poder evaluar el grado de logro de quienes están al frente del proceso de enseñanza, los docentes.

El contexto, el sistema educativo es el trasfondo, como un elemento que interactúa de manera dinámica, en constante diálogo con sus integrantes, por lo que para comprender adecuadamente las competencias genéricas de los docentes es necesario conocer la organización y la forma en que fomenta o ignora su desarrollo.

Se constata que existen variados tipos de competencias y muchas están representadas por actitudes que se valoran significativamente como la capacidad adaptativa del profesor a las características siempre cambiantes de su entorno y el reconocimiento de que el aprendizaje se da en un contexto relacional donde su mundo emocional, influencia el aprendizaje, fomentándolo, favoreciéndolo o entorpeciendo.

CAPITULO 4. MARCO METODOLOGICO

En esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo, de carácter naturalista porque se estudió la realidad en su contexto natural. Desde un enfoque interpretativo buscaba comprender el significado, como lo describe Ruiz (2012) sacar sentido a las opiniones con las cuales los estudiantes describieron a sus profesores para identificar y comprender los atributos, características y cualidades que son importantes para ellos en la relación educativa.

Este abordaje se realiza desde una realidad que es concebida “subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico” (Sandoval, 2002: 29), es decir, se investiga la “construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano”; en este caso las configuraciones de la realidad en el espacio académico donde interactúan estudiantes y docentes construyendo y traspasando conocimiento a partir de las competencias identificadas.

Se diferencia del enfoque metodológico cuantitativo, que estudia la realidad en tanto empírica, objetiva o material con respecto al conocimiento que de esta se puede construir y que correspondería a lo que apropiadamente se puede denominar realidad epistémica (Sandoval, 2002:29). Aquí la investigadora se convierte en un sujeto cognoscente, influida por el contexto socio cultural de “unas relaciones sociales particulares, que hacen que la realidad epistémica dependa para su definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes”.

Para ello se buscó captar la perspectiva que tienen los docentes sobre el dominio de sus competencias genéricas en el aula. El propósito del enfoque cualitativo consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido, que en este caso es el sistema educativo.

En palabras de Ruiz (2012) si una investigación pretende captar el significado de las cosas, sean éstas situaciones, comportamientos o actos, más bien que describir los hechos sociales, se puede decir que entra en el ámbito de la investigación cualitativa. Por lo tanto, su objetivo es la captación y reconstrucción de significado.

En un sentido amplio, Taylor y Bogdan (1968), describen este enfoque como aquel que produce datos descriptivos; las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. El conocimiento generado se da como una creación compartida o dialógica “a partir de la interacción entre el investigador y el investigado (...); lo que hace necesario meterse en la realidad objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad” (Sandoval, 2002:29).

El estudio de los comentarios y observaciones de los estudiantes en la ECD y de las opiniones recogidas en una encuesta *online* aplicada al profesorado se puede definir de tipo cualitativo porque como lo plantea LeCompte (1995) extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, exploraciones sobre cuestiones de la práctica utilizando datos de observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Es un diseño emergente que se estructura “a partir de los hallazgos que se van realizando en el transcurso de la investigación” (Sandoval, 2002:30).

Grinnell y Creswell (1997 citados por Hernández, Fernández y Baptista, 2003) describen estas investigaciones como estudios que se realizan básicamente en ambientes naturales, donde los participantes se comportan como lo hacen en su vida cotidiana y desde ahí su carácter naturalista. Desde la perspectiva de Miles y Huberman (1994) una de las características básicas de la investigación naturalista es que el investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores, desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión. Aquí el investigador es el principal intérprete de la realidad observada, la mayor parte de los análisis se realizan con palabras y desde las palabras.

En suma, el paradigma epistemológico de la investigación es interpretativo, puesto que se busca asimilar conceptos, valoraciones y percepciones desde el discurso de los

mismos sujetos participantes, captando la comprensión subjetiva que éstos poseen en su propio contexto, es decir, las personas definen su mundo a través de la configuración de sus discursos y prácticas sociales (Villalobos, 2010).

El paradigma asumido permite interpretar y comprender el comportamiento de los sujetos en estudio desde los significados que le atribuyen al proceso de evaluación docente, asignando sentido a la situación evaluativa que permite acercarnos a interpretar las características, roles y sentidos del proceso evaluativo y su relación con la docencia universitaria.

4.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

Se optó por una investigación de tipo descriptiva porque permite abordar y describir las principales modalidades de formación, estructuración o de cambio de un fenómeno, y sus relaciones con los otros (Briones, 1992); cuyo propósito “es la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión” (Malhotra, 1997: 90 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

En este estudio lo que se busca es especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de docentes que los y las estudiantes reconocen como principales competencias que aportan o retrasan sus aprendizajes académicos como parte del análisis del fenómeno en estudio. (Danke, 1999 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

El hecho de que el tipo de investigación conceptualmente responda a un estudio descriptivo, no significa una observación simple, por el contrario, busca comprender a los sujetos participantes en su contexto y en la configuración que ellos realizan de él. En palabras de Canales (2006) la meta es llegar a grandes conclusiones partiendo del análisis de hechos pequeños, pero de contextura densa, prestando apoyo a enunciaciones generales sobre la cultura institucional y la construcción de la vida docente en relación con la situación evaluativa foco de esta investigación.

Metodológicamente se asume un diseño conceptualizado como no experimental pues observa los fenómenos tal y como se dan en su contexto actual, para después

analizarlo. No se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes que permiten la comprensión de la evaluación docente en INACAP.

Considerando la nomenclatura de Pineda y Alvarado (2008) según el tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información el tipo de investigación se clasifica en un tipo de estudio prospectivo. Según el periodo de tiempo y la secuencia del estudio las investigaciones corresponden a un tipo de estudio transversal, ya que se recolectan los datos en un tiempo único, su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Este tipo de investigación es como una fotografía en un momento dado del problema que se está estudiando (Cortés e Iglesias, 2004). Por lo anterior, tal como lo hemos expresado anteriormente, según el análisis y el alcance de los resultados, el tipo de estudio se clasifica como un estudio descriptivo.

El diseño metodológico se complementó con un abordaje constructivo basado en la teoría fundamentada, especialmente por el levantamiento de las categorías que fueron emergiendo en la investigación que dieron lugar al análisis y a los momentos interpretativos (Strauss y Corbin, 2002). La teoría fundamentada constituye un camino para el estudio de los procesos evaluativos vividos por los docentes participantes y de las estructuras sociales que acompañan dichos procesos. El objetivo principal del anterior diseño es generar explicaciones amplias del fenómeno, en este caso la evaluación docente (Pineda, 1994).

4.2 Muestra- participantes

Según Pineda y Alvarado (2008) la diferencia de la muestra en una investigación cuantitativa y cualitativa quedan muy bien evidenciadas en la lógica que fundamenta el muestreo, es decir, en la investigación cuantitativa, el muestreo se hace con el fin de escoger una parte de la población en forma probabilística, que sea representativa de ella y que permita hacer generalizaciones extrapolables de la muestra al universo.

Por el contrario, en la investigación cualitativa, la lógica se basa en estudiar en profundidad uno o un conjunto de casos a fin de que sean válidos, es decir la validez la otorga la profundidad por sobre la cantidad.

Según Martínez (2011) la indagación cualitativa elige las unidades de estudio con el propósito de lograr un conocimiento intensivo, profundo y detallado de y sobre los casos en los que tiene lugar el fenómeno de interés. Que en esta modalidad de aproximación puede trabajarse con números relativamente pequeños de unidades de observación, incluso en ocasiones con un único caso. De esta manera la unidad es seleccionada por las posibilidades que se dan de recoger información profunda y en mayor detalle sobre el tema de investigación.

En efecto, en el presente estudio la unidad de análisis corresponde al discurso generado por estudiantes y docentes. La muestra de participantes corresponde a la conceptualizada como muestra polietápica, es decir, el muestreo de participantes se calculó a medida que se avanzaba en las etapas de la investigación (Creswell, y Plano, 2007). La primera etapa, corresponde a un muestreo por conveniencia y la segunda corresponde a un muestreo a base de criterios, es decir, se elaboraron algunos criterios que los casos debían cumplir y luego se escogieron los participantes aplicando dichos criterios. Por la naturaleza de esta investigación se eligieron participantes mediante un muestreo no probabilístico.

El concepto de población o universo ha sido definido por Cortés e Iglesias (2004) como la totalidad de elementos o personas que poseen la característica en estudio y que se denomina Población objetivo. Corresponde al total de elementos respecto de los cuales deseamos hacer alguna inferencia o análisis. En esta investigación el universo correspondió al total de estudiantes matriculados en la Carrera de Trabajo Social Sede Valdivia en el año 2014, a decir un total de 151 a inicios del año académico y 141 en la segunda etapa del año académico.

En resumen, la muestra correspondió a 103 estudiantes que participaron en la ECD del 1º Semestre 2014 (denominado Otoño) y 94 estudiantes que lo hicieron en el 2º Semestre (denominado Primavera). Para mayores detalles presentamos la Tabla 3 que presenta la muestra de estudiantes que participaron por curso en el año 2014.

Tabla 3 Muestra de estudiantes que contestaron la ECD- año 2014

Curso	Total Otoño	Total Primavera
1° año	27	25
2° año	18	14
3° año	21	24
4° año	18	15
5° año	19	16
Total participantes	103	94

Fuente. Elaboración propia. Datos extraídos de la ECD año 2014. INACAP-Valdivia.

La segunda etapa es conformada por 11 docentes participantes de la carrera de Trabajo Social que contestaron un cuestionario que se les envió de manera *online* y que fue aplicada en el año 2015. Los criterios de selección fueron:

- Realizaron docencia en el periodo señalado.
- Habían participado en el proceso de formación docente ofrecido por la Institución.
- Habían sido evaluados por los estudiantes en el periodo 2014.
- Tenían una carga horaria a lo menos de 2 asignaturas por semestre.

Cabe destacar que, en el caso de los docentes, inicialmente el universo estuvo formado por un total de 17 profesionales que ejercieron docencia en el período 2014, sin embargo 11 docentes cumplieron con el criterio de participación voluntaria, constituyéndose en el muestreo de la segunda etapa de la investigación. La mayoría de ellos son Trabajadores Sociales (4) y profesores especialistas que provienen especialmente del área de las ciencias sociales (7).

En la tabla 4 se detalla la composición y disciplina de la muestra de docentes participantes de la segunda etapa del presente estudio.

Tabla 4 Universo y muestra de Profesores de la Carrera de Trabajo Social

Profesores año 2014	Universo	Muestra
Antropóloga	1	1
Trabajadoras Sociales	5	4
Socióloga	1	1
Estadístico	1	1
Profesora Ciencias Básicas	2	2
Psicóloga	2	1
Profesor lenguaje	1	1
Abogado	1	-
Profesores de Inglés	2	-
Administrador Público	1	-
Total	17	11

Fuente. Elaboración propia. Datos extraídos de la ECD año 2014. INACAP-Valdivia.

4.3 Dimensiones y categorías

Las categorías y dimensiones del estudio fueron configuradas teniendo como base la matriz institucional de competencias genéricas de INACAP, dicha matriz contiene dos dimensiones: la capacidad pedagógica para enseñar la disciplina y la aptitud para transmitir valores. En suma, estas dimensiones INACAP las subdivide en cinco categorías que están vinculadas a los desempeños esperados tanto en el aspecto pedagógico como en las actitudes y habilidades para relacionarse con los estudiantes. Estas categorías están asociadas a la planificación de actividades, al desarrollo de ellas, la metodología utilizada, uso y aprovechamiento de los recursos de aprendizaje, el proceso de evaluación y el logro de los aprendizajes.

A continuación, se presenta el Cuadro 14 que da cuenta de la matriz de dimensiones y categorías para la ECD de INACAP.

Cuadro 14 Matriz de Evaluación de Competencias docentes de INACAP

Competencias	Dimensiones	Categorías
Competencias genéricas de los docentes definidos por la Institución. ¹⁰	1. Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina.	a) Planificar las actividades. b) Desarrollar las actividades. c) Evaluar el logro de los aprendizajes. d) Lograr aprendizajes en sus estudiantes.
	2. Aptitud para transmitir valores Institucionales.	a) No discriminar. b) Ser honesto, puntual, metódico. c) Mostrar una actitud de servicio hacia el estudiante. d) Mostrar una actitud proclive a la innovación.

Fuente: Competencias Genéricas definidas por INACAP.

En complemento, las dimensiones y categorías para la etapa de trabajo con los alumnos fueron levantadas del apartado cualitativo Comentarios o sugerencias sobre el docente.

En el cuadro 15 se dan a conocer las dimensiones y categorías utilizadas para comprender la perspectiva de los estudiantes, una de ellas hace referencia a las competencias genéricas de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la segunda está asociada a las relaciones interpersonales. Las categorías asocian los aspectos positivos y negativos que influyen en la enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales.

¹⁰Manual para la Implementación del Programa de Formación y Desarrollo de Competencias Docentes de INACAP 2013.

Cuadro 15 Matriz dimensiones y categorías informantes clave estudiantes

Dimensiones	Categorías
Percepción de los estudiantes sobre las competencias genéricas en el proceso Enseñanza-aprendizaje.	Aspectos positivos para la Enseñanza-aprendizaje.
	Aspectos negativos para proceso enseñanza-aprendizaje.
Las relaciones interpersonales en el aula según los estudiantes.	Aspectos positivos de las relaciones.
	Aspectos negativos de las relaciones.

Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, la matriz con las dimensiones y categorías de los docentes se compuso a partir del análisis de contenido de la encuesta *online* docente, la que está descrita en el Cuadro 16.

Cuadro 16 Matriz dimensiones y categorías informantes clave docentes

Dimensiones	Categorías
Capacidad pedagógica	Dominio de contenidos
	Dominio metodológico
Habilidades sociales para desarrollar actitudes y valores	Desarrollo de habilidades sociales a nivel intrapersonal
	Habilidades sociales con el alumno y el grupo curso.
	Desarrollo de habilidades sociales con el equipo docente

Fuente. Elaboración propia

4.4 Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información

Respecto a los instrumentos, Nava (2009), expresa que la bibliografía sobre técnicas y procedimientos de investigación, permite clasificar los distintos instrumentos con que se recoge la información en: registros, elementos, cuestionarios, encuestas, fichas de trabajo, entre otros.

En el caso de los estudiantes el instrumento utilizado fue un apartado de la encuesta de la Evaluación de competencias Docentes (ECD), específicamente el registro cualitativo que contiene esta encuesta y que se denomina Comentarios alumnos.

Procedimentalmente los estudiantes evalúan a sus docentes a través de un cuestionario elaborado por la Institución, mediante una escala Likert, en ella pueden medir actitudes y conocer el grado de conformidad con las afirmaciones que se le proponen y desde un punto de vista cuantitativo, expresar el grado de acuerdo y desacuerdo de 1 a 7, representando el 1 la opinión Totalmente en Desacuerdo y el 7 Totalmente en Acuerdo, en relación a las variables y dimensiones que se mostraron en el Cuadro13.

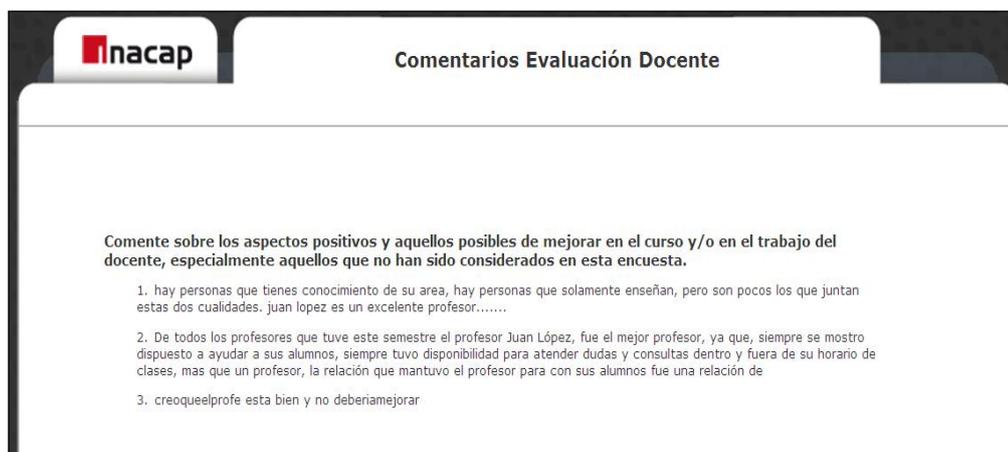
Al finalizar la encuesta se puede registrar en un apartado cualquier aspecto que al estudiante le interese resaltar y que considere relevante en una sección denominada Comentarios o sugerencias sobre el Docente.¹¹

Este registro, que se muestra en la Figura 8 recoge las observaciones y opiniones que los estudiantes agregan en forma complementaria a la evaluación cuantitativa de sus profesores, de manera textual, tal cual ellos las realizaron, de manera natural con sus palabras y formas de expresión.

Cabe destacar, que dicho apartado no era analizado por la institución por buscar la comprensión sobre la medición, transformándose en la oportunidad de estudio que otorgó novedad al trabajo realizado. Por lo tanto, la presente investigación utilizó este registro cualitativo de los estudiantes para comprender su perspectiva frente a las competencias docentes.

11 Se adjunta instrumento utilizado en ECD en Anexo N° 2.

Figura 8 Ejemplo de visualización de los Comentarios Encuesta Opinión-Estudiantes



Fuente. Manual Reporte Resultados Evaluación Docente. Inacap. (2012)

En suma, con lo anterior, el instrumento utilizado para recoger la información de los docentes, fue una encuesta con pregunta abierta que se les envió vía *online* en el año 2015 a la totalidad del Equipo académico de Trabajo Social. La Encuesta solicitó a cada uno de ellos describir aquellas actitudes, habilidades o destrezas personales que los caracterizaban y que, dada su trayectoria y experiencia en el aula, les habían permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes, identificando aquellas que consideraran claves para el ejercicio docente en educación superior.

En complemento con lo anterior, se procedió a una validación del instrumento por evaluación de jueces expertos. La primera juez, es una psicóloga especialista en educación con post grado en el área educativa, quien observó la coherencia operacional del instrumento y los objetivos de la tesis.

El segundo es un profesional que cumple funciones como Asesor Pedagógico en INACAP, es pedagogo, Licenciado en Educación. con post grados en el área de Pedagogía y en Educación aplicada a la enseñanza superior, con experiencia en docencia universitaria quien observó la coherencia operacional del instrumento, valorando su aporte a la socialización institucional para instalar una primera mirada a las competencias genéricas propias del docente en la universidad. Finalmente, el tercero corresponde a un docente especialista en el área de las ciencias sociales y educación, con experiencia en investigación

y en docencia a nivel de educación superior, quien evaluó la pertinencia del instrumento para obtener datos sobre las competencias y características de un docente en educación superior de la carrera de Trabajo Social. A continuación, se presenta el cuadro 17 con el resumen de la evaluación general de los jueces expertos.

Cuadro 17 Síntesis evaluación jueces expertos

Evaluador	Valoración	Decisión
1	<p>Relevancia: Se destaca la relevancia del objetivo general de la investigación, competencias genéricas de competencias de los docentes definidos institucionalmente, definición acertada de descriptores.</p> <p>Coherencia: Se evidencia coherencia en el instrumento utilizado.</p> <p>Comprensión: Uso de un lenguaje apropiado, simple y parsimonioso en el instrumento elaborado.</p>	Adecuada, para aplicar tal como está.
2	<p>Relevancia: Aporta a la sociabilización institucional en instalar una primera mirada a las competencias genéricas que le son propias al docente y que se analizan con las definidas por la institución.</p> <p>Coherencia: el instrumento tiene la coherencia interna en relación a los objetivos específicos indicados y permite obtener los datos para responder al planteamiento del objetivo general definido.</p> <p>Comprensión: el instrumento es fácil de comprender y aplicar, las preguntas están en el contexto de la indagación o investigación.</p>	Adecuada, aplicar tal como está.
3	<p>En relación al instrumento evaluado se encuentra que los criterios para la selección y elaboración de los ítems-preguntas son correctos y apropiados para identificar las características relacionadas con un buen docente de educación superior. El tiempo que exige la respuesta es apropiado, la facilidad de comprensión de los ítems es apropiada, la pregunta se encuentra presentada correctamente, permitiendo conectar la pregunta con el objetivo de la investigación.</p> <p>Relevancia: la pregunta posee relevancia por el contexto que vive la educación superior, especialmente en la búsqueda de un perfil del docente de educación terciaria.</p> <p>Coherencia: la pregunta es coherente con los objetivos de la tesis y al ser una pregunta abierta permite que los participantes se expresen en la respuesta.</p> <p>Comprensión: la pregunta es comprensible, posee un lenguaje apropiado.</p>	Adecuada, con modificación de algunos detalles.

Fuente. Elaboración propia

El procedimiento para recoger la información de los docentes fue a través de plataformas tecnológicas, en las cuales se adjuntó la pregunta de investigación y posteriormente ellos devolvieron la pregunta desarrollada por el mismo medio.

4.5 Técnicas de Procesamiento de los Datos

Los análisis serán abordados mediante análisis del contenido del discurso (Strauss y Corbin, 2002), que es una técnica para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados. El análisis de contenido permite descubrir los significados, creencias, juicios y percepciones de los participantes plasmados en un documento, el cual puede ser textual, la transcripción de una entrevista, un libro, material audiovisual o, en el caso nuestro, pregunta abierta incorporada dentro de un documento mayor.

El análisis de contenido permite develar los significados explícitos e implícitos latentes en el texto, para lo anterior es necesario clasificar y codificar los diferentes elementos en categorías que permitan representar el sentido que los participantes atribuyen a cada tema o contenido.

Procedimentalmente el investigador despliega cuatro pasos claves para el análisis, a decir: un análisis previo de los textos, preparación del material y de los instrumentos que permitirán la reducción de los datos, la elección de unidades de análisis y la exploración de los resultados. En complemento, según Strauss y Corbin (2002) luego de establecido el plan de tabulación del estudio se procede a la codificación de los datos, la que se desarrolla a lo menos en tres etapas, que observamos a continuación.

- a) Codificación Abierta: proceso de identificación de conceptos, propiedades y dimensiones.
- b) Codificación Axial: relación de categorías con subcategorías, identificando la categoría eje.
- c) Codificación Selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría.

Para el análisis de la información se utilizó el programa Atlas-ti, que permitió el procesamiento de los datos y el levantamiento de redes semánticas en forma gráfica. En primer lugar, se dio lectura detallada y profunda de cada uno de los comentarios escritos por los estudiantes en la ECD del primer y segundo semestre.

Las opiniones fueron sistematizadas con apoyo del software Atlas-ti y en su procesamiento se fueron codificando las opiniones, levantando una matriz preliminar con las categorías más importantes que surgieron desde el punto de vista de su frecuencia.

La matriz con la opinión de los estudiantes se fue configurando a partir de dos dimensiones principales, aquellas que ponían el foco en el proceso de enseñanza aprendizaje y aquellas que lo hacían en aspectos asociados a las relaciones interpersonales con el docente en el aula.

Luego, las opiniones fueron categorizadas línea a línea y ordenadas teniendo presente la naturaleza del aspecto mencionado. Posteriormente se procedió a mapear los códigos de mayor influencia bajo la siguiente estructura: una primera dimensión que incluye las percepciones de los estudiantes sobre las competencias genéricas en el proceso enseñanza y aprendizaje y la segunda relaciones interpersonales. En ambas dimensiones se levantaron dos categorías: Actitudes que tienen una valoración positiva para el aprendizaje y Actitudes que tienen una valoración negativa para el aprendizaje.

En esta etapa se logró componer una matriz definitiva con las dos dimensiones señaladas y se logró identificar categorías emergentes que se incorporaron al análisis y que están expuestas en el Capítulo Análisis de resultados.

Al terminar de procesar la información de los estudiantes en este *software* se definieron las redes semánticas con aquellas frases que presentaban mayor frecuencia y co-ocurrencias que fueron los criterios utilizados para representar las categorías existentes.

Cabe destacar que el uso de los criterios numéricos de frecuencia y co-ocurrencia no transforma la técnica cualitativa en un análisis cuantitativo. Por el contrario, solo son

consideradas un criterio orientador para la síntesis y agrupamiento que se produce desde el propio proceso de categorización.

En el caso del profesorado, se realizó el mismo procedimiento, luego de un proceso de lectura de las opiniones, se llevó a cabo el proceso de identificación de dimensiones y categorías emergentes que se fueron clasificando y posteriormente se logró componer una matriz que incluyó dos dimensiones.

La primera fue la capacidad pedagógica y la segunda habilidades sociales. La capacidad pedagógica estaba asociada a la categoría dominio de contenidos, dominio metodológico y participación, mientras que la dimensión habilidades sociales incluye categorías asociadas a las relaciones interpersonales con los estudiantes y Habilidades sociales interpersonales.

CAPITULO 5. ANALISIS DE RESULTADOS

5.1 Características de las fuentes informantes

5.1.1 Estudiantes

A continuación, se presentará una caracterización socio demográfica de la totalidad de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social en el año 2014 según sexo edad y distribución por cursos. Dado que los estudiantes del estudio que participan en la ECD lo hicieron en forma anónima, no es posible caracterizarlos por sexo en forma específica. Sin embargo, se entregarán las características del total de la población estudiantil de la carrera, para disponer de una visión general de sus características.

Los estudiantes de la carrera de Trabajo Social, según se muestra en la tabla 5 se caracterizan por tener predominantemente sexo femenino, condición que alcanza a un 80.8% del total, mientras que un 19.2% son personas de sexo masculino.

La tendencia mayoritaria del sexo femenino es una característica que es cultural en la profesión de Trabajo Social, dado que social e históricamente el rol tradicional de la mujer se asocia a una actividad de servicio a las personas (Tobón, 1983). Esta tendencia se mantiene casi homogéneamente en la mayor parte de los semestres y en la historia de la carrera.

Tabla 5 Distribución de los estudiantes año 2014, según sexo

SEXO	N°	Porcentaje
MUJER	122	80.8
HOMBRE	29	19.2
TOTAL	151	100

Fuente: elaboración propia sobre base de datos SIGA. UTEC

La carrera tiene 5 cursos en total como lo muestra la tabla 6 y en ella se detalla el N° de estudiantes por curso, los cuales tienen entre 27 y 35 estudiantes. Se constata que el

número de estudiantes es relativamente similar en cada grupo, se trata de cursos relativamente homogéneos y pequeños en cuanto a número de integrantes.

El tamaño del curso impacta en las dinámicas relacionales pues por lo general en cursos más pequeños se desarrollan vínculos de mayor cercanía y confianza entre los estudiantes y entre estudiante-profesor, de igual forma se observa mayor grado de participación del estudiante en clases y de parte del docente mayor disponibilidad de tiempo para atender consultas o inquietudes. Otro aspecto que se aprecia especialmente en los cursos superiores es que como resultado del tiempo que han compartido juntos se produce una mayor cohesión e integración entre sus integrantes. La distribución de estudiante por curso se expone en la siguiente tabla.

Tabla 6 N° total de estudiantes de la carrera Trabajo Social por Curso

Curso	N° de estudiantes	%
1° año	29	19.2
2° año	27	17.9
3° año	33	21.8
4° año	35	23.2
5° año	27	17.9
Licenciatura		
Total	151	100

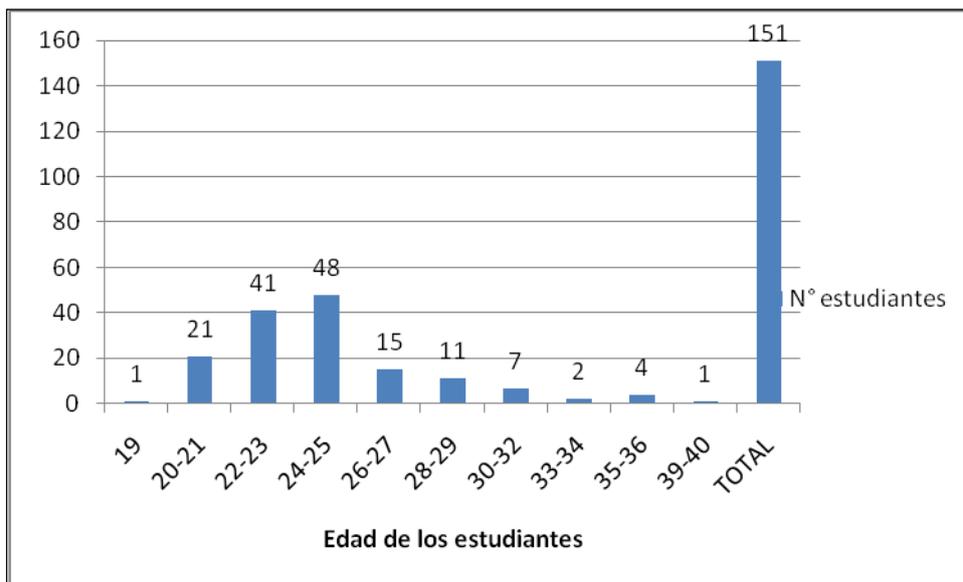
Fuente. Elaboración propia

El promedio de edad de los estudiantes es de 24.7 años, siendo la edad que más se repite 25 años que corresponde a la etapa de adultez joven de acuerdo a la clasificación del desarrollo del ciclo vital.

En la figura 9 se puede visualizar que la mayor parte se agrupa entre las edades de 22 a 25 años, los cuales suman un total de 89 estudiantes y representan aproximadamente un 59 % del total. En segundo lugar, están los menores de 21 años que son 22 estudiantes, que equivale al 15 % del total. El último grupo es aquel mayor de 30 años que alcanza a 14 estudiantes que representan el 9,3%.

Por lo general estos jóvenes de mayor edad han reiniciado su formación académica luego de un período de alejamiento del sistema educativo y comparten en la actualidad la actividad académica con roles laborales, atención del hogar o cuidado de sus hijos. La distribución de las edades se muestra en la figura 9.

Figura 9 Edad de los estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Año 2014



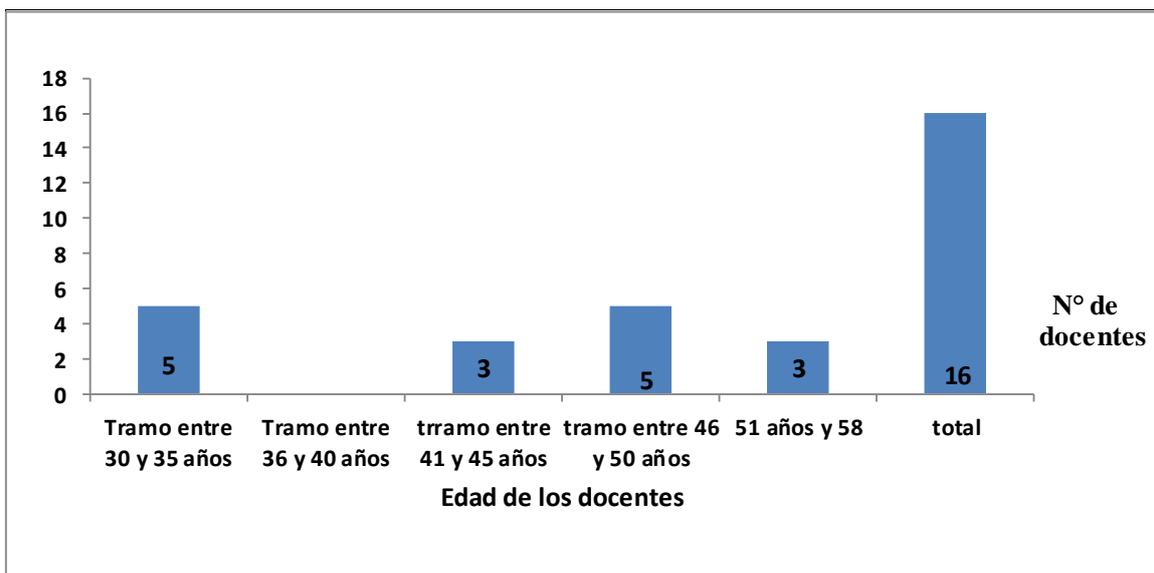
Fuente. Elaboración propia.

5.1.2 Docentes

A continuación, se presentará una caracterización socio demográfica de las fuentes informantes correspondiente a la categoría docentes de la carrera de Trabajo Social según sexo, edad y años de experiencia pedagógica en la carrera.

El grupo lo conforma un total de 16 profesores cuyas edades van desde los 31 años el menor y 58 años el mayor. Del total, 11 de ellos tiene entre 41 y 58 años, lo que representa aproximadamente el 69%, mientras que 5 de ellos son menores de 35 años, que representa el 31 %. En la figura 10 se puede ver la distribución de ellos por edad, en general es un grupo perteneciente a la etapa del ciclo vital adulta madura cuya característica principal es su mayor productividad y creatividad.

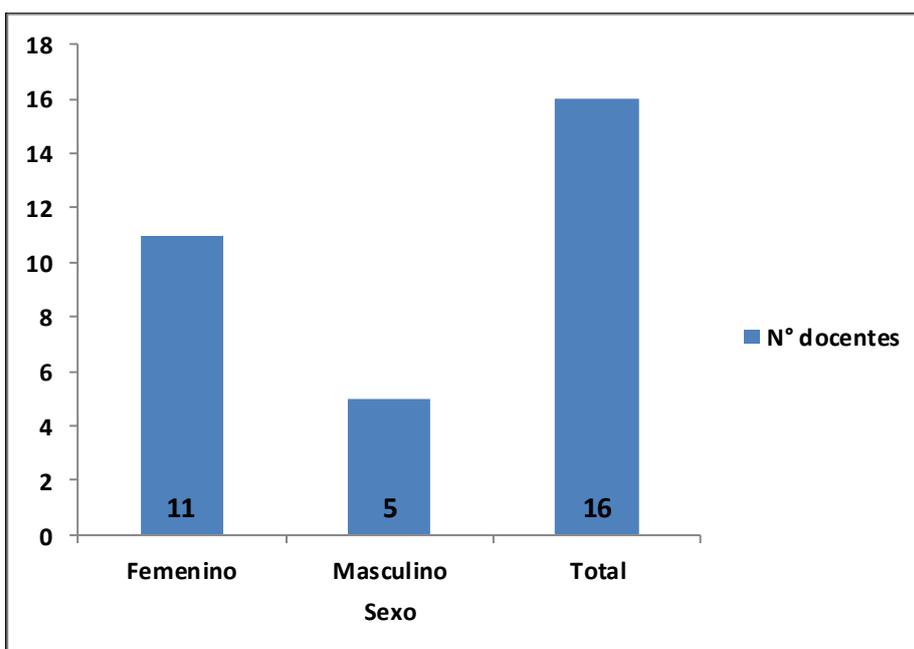
Figura 10 Número de docentes según edad



Fuente. Elaboración propia.

En cuanto al género el grupo tiene un total de 11 docentes de sexo femenino, que representa el 69 % y 6 de género masculino, que corresponde al 31%. La distribución en forma gráfica se muestra en la Figura 11.

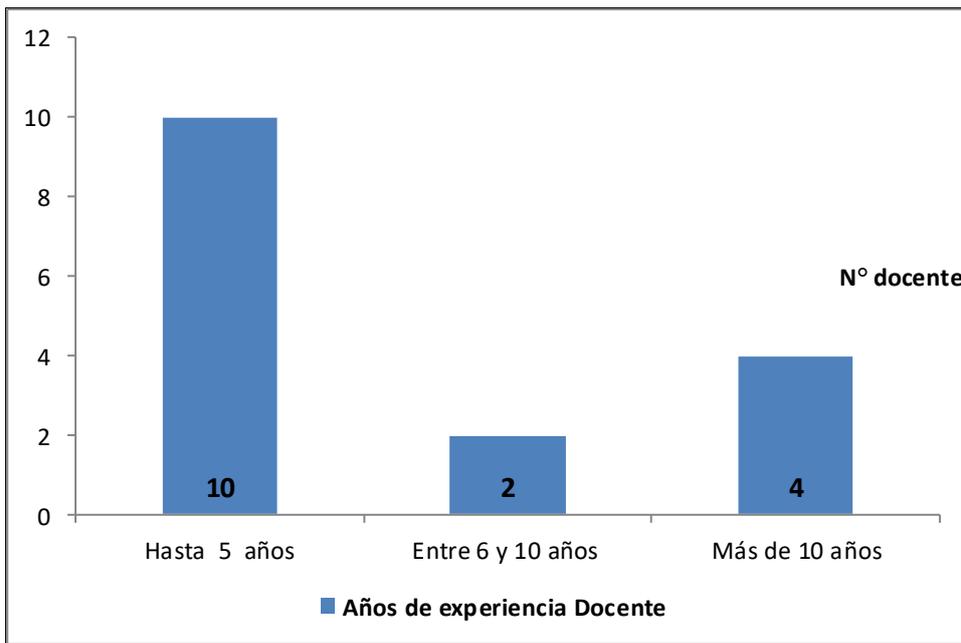
Figura 11 Número de docentes por género



Fuente. Elaboración propia.

En relación a la experiencia pedagógica el grupo está formado por seis profesionales que tienen una trayectoria docente superior a 6 años, lo que representa el 38% del total, mientras que los 10 restantes llevaban en ejercicio hasta 5 años, lo que equivale al 62 % del total. La mayoría de ellos tiene una experiencia pedagógica reciente, lo que se muestra en la figura 12.

Figura 12 Número de docentes según años de experiencia en el aula



Fuente. Elaboración propia.

En resumen, los profesores de la carrera son un grupo de personas que en su mayor parte tienen una edad correspondiente a la etapa adulto maduro, predominantemente de sexo femenino, que provienen de distintas disciplinas de las ciencias sociales, especialmente del ámbito del Trabajo Social, la Psicología y Pedagogía. En la tabla 7 se describen las profesiones de origen según edad, años de ingreso a la carrera y años de experiencia en el aula.

Tabla 7 Perfil Docente de la Carrera Trabajo Social. Año 2014

N°	Profesión	Edad	Año ingreso a la Carrera.	Años experiencia Docente
1	Estadístico	48	1996	18
2	Trabajador Social	58	1997	17
3	Trabajador Social	50	2000	14
4	Profesora Inglés	41	2003	11
5	Administrador Público	57	2006	8
6	Profesor Inglés	49	2008	6
7	Ingeniero Comercial	30	2009	5
8	Abogado	31	2009	5
9	Antropóloga	48	2009	5
10	Trabajador Social	47	2009	5
11	Psicóloga 1	44	2010	4
12	Socióloga	35	2010	4
13	Trabajador Social	34	2011	3
14	Psicóloga	45	2012	2
15	Profesora área Lenguaje.	55	2012	2
16	Trabajador Social	34	2012	2

Fuente: elaboración propia.

5.2 Percepciones de los estudiantes sobre las competencias genéricas en el proceso Enseñanza-aprendizaje.

La evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes nos acerca a un espacio de intimidad de cada profesor en el aula y en su relación con él. La voz de los estudiantes, sus opiniones y percepciones las reflejan en la evaluación docente de manera directa, en forma natural, tal vez sin un repertorio lingüístico de carácter técnico, sin embargo, como una de las evidencias que sirven para comprender aspectos cualitativos que facilitan o repercuten en la calidad de la enseñanza.

A continuación, se presenta el análisis del discurso configurado por los estudiantes sobre las competencias genéricas a las cuales les atribuyen valor desde la perspectiva Opinión-Alumno en la ECD aplicado en el año 2014.

5.2.1 Aspectos positivos para el aprendizaje

La prioridad de la inmensa mayoría de los profesores es estar al día en los contenidos de la disciplina que enseñan y normalmente la adquisición de competencias y dominio de habilidades para enseñar ocupa un segundo lugar, no obstante, hay un cuerpo de conocimientos del que los académicos tienen la responsabilidad de ocuparse, aquel que garantiza una buena enseñanza (Biggs, 2005).

Para Zabalza (2003) en el mundo de la formación docente, el desarrollo de competencias genéricas tiene una importante vinculación con la dimensión personal que determina el ejercicio de esta profesión. Se refiere a ciertas características personales que reconoce son muy importantes en la formación pedagógica, entre otras el estilo educativo, su capacidad creativa o el trato cercano. Desde la perspectiva de los estudiantes, ambas dimensiones se encuentran estrechamente relacionadas y se influyen de manera significativa.

La Tabla 8 muestra las frecuencias asociadas a los códigos de análisis que emergieron del discurso de los estudiantes y del total de opiniones analizadas las que obtuvieron mayor frecuencia en esta dimensión dicen relación con Reconocimiento, claridad para explicar, exigencia y conocimiento y dominio de los contenidos.

Tal como se señaló en el Capítulo marco metodológico, la presentación que se hace de las frecuencias tiene como propósito agrupar las categorías bajo un criterio orientador para la síntesis y agrupamiento que se produce desde el propio proceso de categorización.

Tabla 8 Redes Semánticas Actitudes reciben una valoración positiva para el aprendizaje

Dimensión Proceso de enseñanza aprendizaje, aspectos positivos.	Frecuencia.
Reconocimiento	145
Claridad para explicar.	52
Exigencia	30
Conocimiento y dominio de los contenidos	29

Fuente. Elaboración propia

Categoría Reconocimiento

Esta categoría contiene la definición que hacen los estudiantes sobre aquellos profesores que cumplen con todo lo esperado del rol y que los describen a través de frases breves, como “excelente profesor”; “es una excelente profesora”, “muy buen profesor”, “una profesora admirable”.

Esta condición de excelencia va acompañada de frases que reflejan el reconocimiento tanto de competencias específicas como genéricas, como lo expresaba un estudiante “es una excelente profesora que tiene todas las competencias, ya sean las específicas como las genéricas muy desarrolladas”.

Estas descripciones incluyen características que resaltan la calidad de sus profesores, en lo que para Zabalza (2003), forman parte de las competencias personales que mejorarán el rendimiento como estudiante y la calidad como persona. Están reflejadas

en frases: “valoro su gran calidad humana y profesional”, “muy buen referente como persona y como profesora”, “es una excelente docente y persona, totalmente accesible y cercana a sus alumnos, además se preocupa de lo que cada uno tiene como alumno, familia, historia, etc, sin duda es un gusto tener clases con ella, además de que conoce muy bien su área”.

La calidad humana tiene relación con lo que Bain (2007) reveló sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios en cuanto a la creación de un determinado ambiente para el aprendizaje, al clima del aula y al trato de los profesores hacia sus estudiantes. Afirma que esta relación se caracteriza básicamente por la confianza y amabilidad del profesorado, sostiene que en sus comportamientos se observa un cierto patrón de creencias, actitudes, conceptos y percepciones, entre ellas su preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, su flexibilidad en cuanto a reglas, su rechazo al poder, su franqueza y generación de confianza, así como su humildad, cortesía y dignidad.

La categoría Reconocimiento representada en el Esquema 2, al explorarla en mayor profundidad aparece relacionada con otras categorías por co-ocurrencia que ayudan a profundizar el significado que le asignan los estudiantes a la figura de este educador que es cercano, accesible y confiable. Es decir, son relaciones con otros atributos, que contienen características más específicas de aquellos que son percibidos como excelentes educadores y que refieren a la capacidad de mantener interés por el desarrollo integral de sus estudiantes tanto en lo académico como en lo personal, que muestran preocupación por el aprendizaje de todos sus estudiantes, una actitud comprensiva, capacidad pedagógica, son exigentes, generan condiciones para la participación en clases y se muestran flexibles para aceptar sugerencias del estudiante.

Como lo señala Bain (2007), haciendo en una metáfora sobre la cuerda de gran resistencia. Explica que lo que guía los logros de los mejores profesores y de sus estudiantes es una compleja red de hebras como lo son las creencias, actitudes y prácticas, donde la fortaleza de cada hebra de la red depende de las demás. Así cuando se observan separadas unas de otras hasta pueden parecer triviales y superficiales. Sin embargo, sostiene que todas ayudan a los estudiantes a aprender y el éxito de la docencia se beneficia de la buena disposición del profesor a reconocer que el aprendizaje es un proceso complejo.

En el dominio de las actitudes, la preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes y el interés por el desarrollo integral de ellos, los estudiantes lo asocian al involucramiento y por lo tanto el buen profesor también es aquel que demuestra actitudes de compromiso, comprensión y empatía. Lo expresan como “muy buena profesora, dedicada a los alumnos, comprensiva y clara en sus materias”; “docente comprometida con sus alumnos y su trabajo”; “docente con alto nivel de empatía y preocupada por cada uno de sus alumnos”.

Declaran que su aprendizaje está mediado por el compromiso pues aprenden en la medida que; “la profesora es completamente jugada por sus estudiantes, siempre está preocupada por cada uno de su clase, cada clase deja una enseñanza, me gusta mucho su clase, he aprendido mucho, estoy contenta con el trabajo que desarrollamos en conjunto”; “muy comprometida y sensible con los temas propuestos”; “se ha preocupado de nuestra formación profesional y personal” ; “cualquier duda y consulta se atiende a tiempo y siempre busca el bienestar del alumno”.

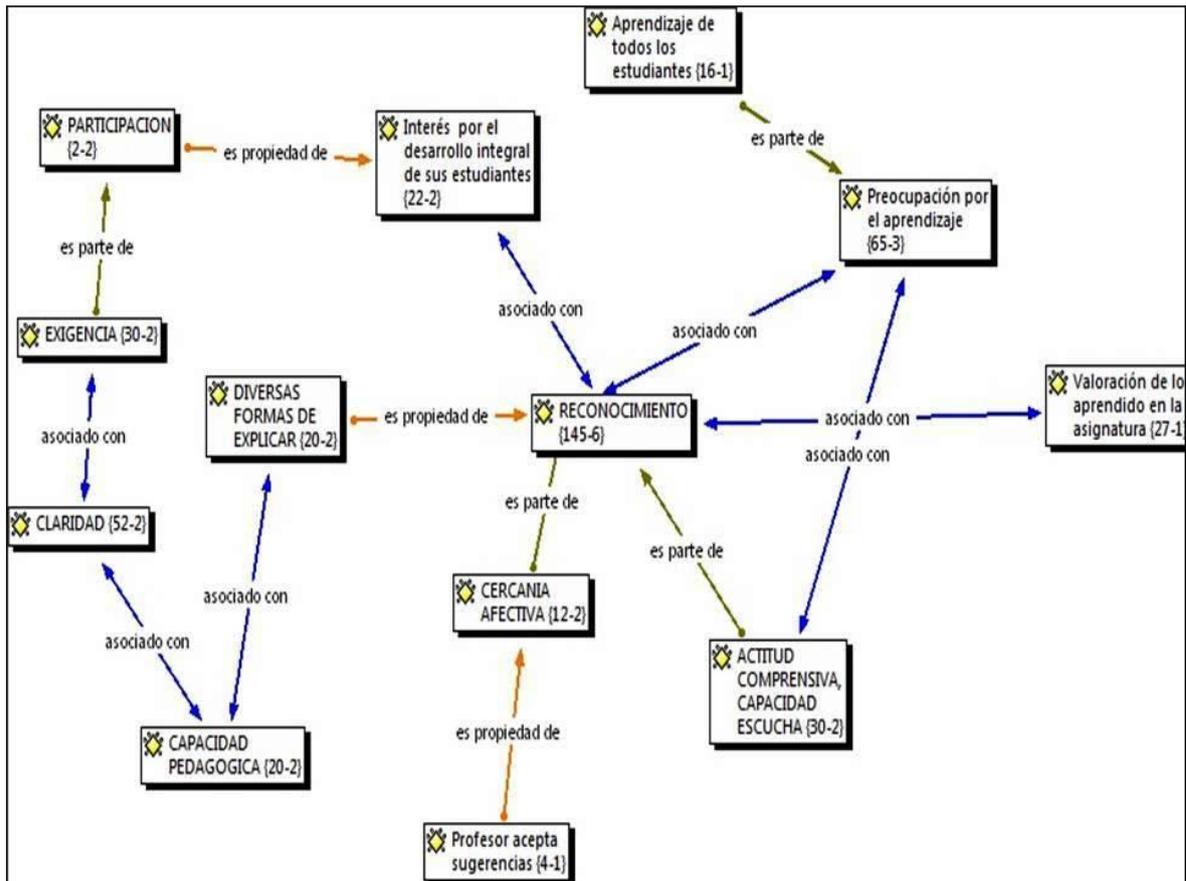
La habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales para Zabalza (2003) es un importante componente del perfil profesional del docente universitario. Desde su punto de vista, la formación docente no solo se trata de unas técnicas relacionales, sino de estar dispuestos a reflexionar en forma permanente los procesos interactivos en los cuales estamos implicados en la relación educativa.

Afirma que aprender técnicas está bien, pero las relaciones se construyen no solo con elementos racionales sino también emocionales, por lo tanto, se precisa de esa actitud de revisión permanente. La actitud comprensiva forma parte de las categorías que se vinculan con la red Reconocimiento y es reconocida por los estudiantes como una habilidad que se pone al servicio del aprendizaje.

Lo respaldan expresiones como “excelente profesora, siempre cuenta con disposición a ayudar y es comprensiva con las problemáticas estudiantiles”, “una profesora muy comprensible con los estudiantes, siempre está en movimiento persistente a encontrar nuevas formas de bienestar y comprensión entre sus alumnos y ella”, “docente muy amable y comprensivo con los estudiantes”.

Otros estudiantes expresan su reconocimiento a lo aprendido en la asignatura que imparte su profesor pues reconocen que les servirán para su formación y vida futura como es el caso de afirmaciones que señalan: “las clases aportaron mucho a mi conocimiento”, “considero que el profesor otorga contenidos importantes para nuestra enseñanza y que al mismo tiempo va acorde con lo que se está viendo en la actualidad, por ende es de suma importancia lo que he aprendido en esta asignatura”, “me parece que la asignatura está bien enfocada y la docente es muy buena en ella, he aprendido mucho”, “el ramo es muy interesante, el de sociología de la familia ya que nos entrega muchos conocimientos para nuestro trabajo”, “en mi opinión es muy interesante esta clase, porque se abordan temas de la actualidad y de la historia, las clases tienen una buena dinámica y a pesar de ser 4 horas largas, se hace corto el período, eso es bueno y aprendo mucho”. Lo analizado se presenta en el esquema 2.

Esquema 2 Red Semántica Reconocimiento



Fuente: elaboración propia

Categoría Claridad para explicar

Para Villa y Poblete (2007) el dominio de la comunicación oral implica la eficacia para comunicar ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra, lo transmitido con el lenguaje corporal, la expresión clara y ordenada de las ideas, la utilización de ejemplos y medios de apoyo adecuados a lo que se intenta comunicar de acuerdo a las características de la audiencia.

En la categoría Claridad para explicar se agrupan las opiniones de estudiantes que hacen referencia a las habilidades comunicativas y a las actitudes o predisposición para repetir las explicaciones cuando éstas no se comprenden. Los estudiantes reconocen que esta competencia les permite aprender mejor y por lo general lo asocian al dominio de

contenidos y al manejo metodológico, lo cual es concordante con lo planteado por varios autores que fueron consultados.

También está en sintonía con otras competencias de índole estrictamente pedagógico como la didáctica para enseñar, la capacidad para desarrollar los contenidos de manera que facilite su comprensión, el uso de metodologías activas, el dinamismo para hacer las actividades y otros aspectos que son interpretados como parte de la vocación para hacer docencia.

Esto se constató en opiniones como: “esta asignatura la encuentro muy interesante sobre todo con este profesor ya que explica muy bien la materia”, “este profesor se encarga de enseñarnos con palabras sencillas”, “buena manera de explicar, tiene la capacidad de explicar de mil formas con la finalidad de que cada uno de sus estudiantes aprenda”, “excelente nivel de exigencia, todas sus instrucciones son claras, lo cual se agradece por la complejidad de sus ramos”, “la forma que tiene de hacer y explicar la clase, es una ventaja hacia los estudiantes, ya que personalmente alcanzo todos los objetivos establecidos”, “el profesor se sabe hacer entender en la materia, la cual explica y siempre se preocupa que los estudiantes no tengan ninguna duda sobre la materia pasada”, “aclara dudas de manera clara y sencilla”, “el profesor explica muy bien sus materias, va paso por paso y se le entiende, da la materia por pasada cuando ve que todos hemos entendido”.

La Claridad para explicar la materia, es una de las categorías respecto de la cual se encontraron muchas opiniones y está relacionada con una de las 27 competencias más valoradas por los especialistas que fueron consultados en el Proyecto *Tuning* para América Latina que se refiere a la capacidad de comunicación oral y habilidades lingüísticas.

Para Bain (2007) la buena oratoria se manifiesta en cuidar la entonación, los gestos, la estructura del discurso, uso de un lenguaje cálido, que implica esencialmente relatar historias para cautivar a sus alumnos. Considera de igual importancia saber dar explicaciones, para ayudar al estudiante a construir una comprensión adecuada, comenzando con los aspectos más sencillos, lo familiar y en forma gradual ir añadiendo lo más complejo y desconocido.

En el discurso de los estudiantes, tal como lo plantea este autor, asocian esta capacidad pedagógica con lo comprensible que resultan las explicaciones de sus profesores, cuando los contenidos son de mayor complejidad o cuando el estudiante reconoce que tiene dificultades para comprender, como lo reflejan los siguientes relatos “explica bien su materia, es entendible a pesar que me cuesta”, “enseña su materia clara y entendible”, “sus ejemplos se entienden”, “sabe cómo entregar los conocimientos de manera que los estudiantes puedan entender a la perfección”, “me gusta mucho la forma de explicar los contenidos con dibujitos y cosas por el estilo”.

Otro elemento a destacar es la importancia que le dan al dinamismo. Esto lo señalan frases como “se preocupa que entendamos, sus clases son entretenidas”, “la docente tiene una forma muy entretenida y didáctica para hacer sus clases, se agradecen las enseñanzas que nos entrega en clases”, “el profesor es dinámico, muy empático y razonable”, “esta docente es muy didáctica en sus clases la materia que explica es muy entretenida”, “muy pedagoga para sus actividades, es lúdica”.

Esto es coincidente con Villa y Poblete (2007) quien sostiene que cuando el dominio de la competencia de comunicación verbal se une al contenido del discurso para transmitir realmente lo que se pretende comunicar, con el uso adecuado del tono de voz y al carisma personal, se puede influir de manera decisiva en la forma de pensar y de actuar de los demás y por lo tanto sus consecuencias sociales pueden ser muy importantes. Para los estudiantes el carisma personal lo asocian a la capacidad de demostrar simpatía y al uso del buen humor.

La experiencia en los diferentes campos laborales en los cuales se desempeñan los profesionales en complemento a su rol docente, es una fortaleza para los estudiantes ya que según reconocen, los ejemplos les permite acercarlos a la realidad laboral y se constituye en otro elemento facilitador, lo que está en concordancia con lo que señala Escudero,(2010) cuando cita a Perrenoud, (2000) quien plantea que la competencia tiene como elementos constitutivos las habilidades cognitivas o recursos personales y sociales de las personas, las cuales se movilizan y se combinan entre sí, de una determinada forma para responder a determinadas situaciones o prácticas sociales.

La vinculación de contenidos entre la teoría y práctica, así como la relación con lo que sucede en el mundo laboral se recoge en frases como “muy buena docente es participativa y realiza trabajos prácticos que permiten acercar el ramo a la realidad social”, “muy buen profesor con harto conocimiento y experiencia laboral”.

Si consideramos que estamos refiriéndonos al contexto de una práctica educativa, la fluidez y la claridad de los docentes para comunicar los contenidos, estaría relacionada con una competencia de carácter instrumental, que algunos autores denominan competencia lingüística (Villa y Poblete, 2007).

Las competencias instrumentales según estos autores se refieren a las que sirven de medio para obtener un determinado fin y el desarrollo de las competencias lingüísticas se refieren al buen uso de la comunicación verbal y escrita.

Desde la perspectiva de los estudiantes y tal como se muestra en el esquema 3 esta competencia lingüística también se da asociado a ciertos dominios como el conocimiento y dominio de la materia, el manejo del clima grupal y el orden o la organización en la entrega de los contenidos.

Por su parte Sabalza (2005) plantea un esquema de 8 competencias para operativizar el proceso formativo de los docentes. Menciona que una de ellas sería la capacidad para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, lo cual está relacionado con la comunicación, el saber cómo comunicar o transmitir la información al estudiante.

Advierte sobre la importancia de que el profesor observe coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal, así como la capacidad de dar retroalimentación a los demás y que fomente el diálogo entre sus estudiantes. Esta competencia según expone este autor, implica también utilizar las estrategias adecuadas para transmitir los contenidos y la forma en que se presentan las materias.

Para Villa y Poblete (2007) la capacidad de comunicación interpersonal forma parte del dominio de la competencia interpersonal de tipo social, que tendría entre sus indicadores de logro la escucha activa demostrando a sus interlocutores que son

escuchados, siendo capaz de preguntar para entender mejor, que se expresa de manera clara y precisa sin ambigüedades, que adecúa su lenguaje y se expresa de manera sencilla. Esto lo complementa Bain (2007) cuando sostiene que las preguntas desempeñan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales que nos ayudan a construir conocimiento.

Estos autores asocian estas capacidades con las distintas formas de pensamiento, en especial el pensamiento analítico y reflexivo, pues en la medida en que el docente desarrolle más modalidades de pensamiento mayores posibilidades intelectuales poseerá y existiría un mejor manejo de las ideas.

La claridad para explicar es una competencia cognitiva y se entrelaza con otras competencias, según lo planteado por Zabalza (2003) la manera en que desarrollamos el intercambio de información forma parte de la metodología. Señala que tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que es capaz de explicar bien su materia. Se trataría de una capacidad para gestionar didácticamente la información o desarrollar las destrezas en sus estudiantes, de la capacidad para convertir la idea o conocimiento en un mensaje didáctico que puede resultar deficitario cuando no tenemos clara la idea que deseamos transmitir o no tenemos suficientemente estudio o dominio del tema.

Advierte que el proceso de codificación y transporte de la información es complejo y se ve afectado por diversos factores. Señala que es posible que tengamos las ideas claras, pero si a la hora de disponer de códigos efectivos para codificarla, por ejemplo, nos falta vocabulario apropiado o no somos capaces de hacer buenos gráficos o figuras para representar los contenidos para convertirlo en algo comprensible para los estudiantes, se dificultará la transmisión de las ideas.

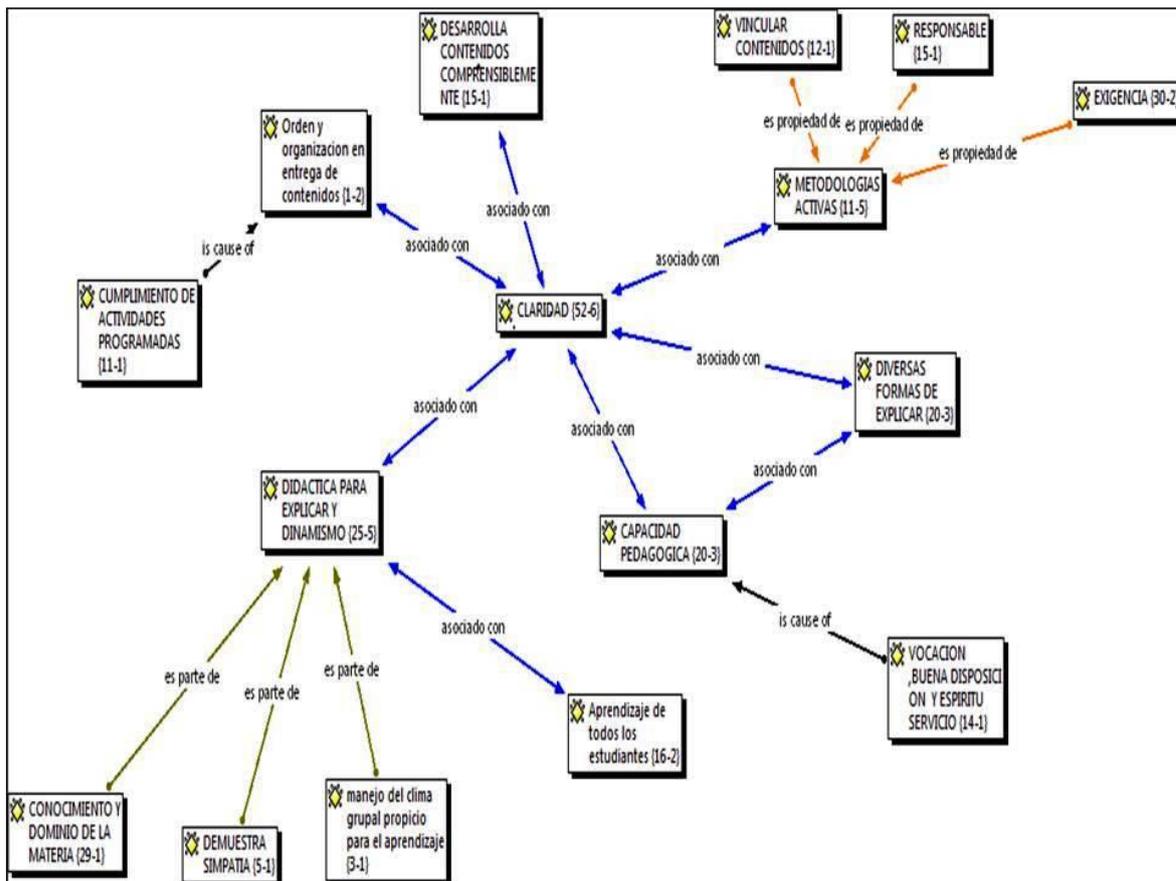
Amplía los ejemplos a aquellos casos cuando conocemos bien el tema, tenemos el repertorio lingüístico apropiado para convertirlo en un mensaje claro, pero falla el proceso de transmisión, como por ejemplo cuando tenemos mala o poca voz en auditorios grandes, mala letra y no se entiende lo que escribimos o cuando tenemos algún problema de dicción, o hablamos muy rápido o cuando los materiales están defectuosos o poco legibles. En todos estos casos lo que fallará será la transmisión del mensaje.

Sobre lo expuesto y a modo de síntesis, lo señalado por los estudiantes es concordante con lo que proponen diversos autores. La claridad para explicar está relacionada con elementos constitutivos de las habilidades cognitivas que menciona Escudero (2010) las cuales se movilizan y se combinan entre sí, de una determinada forma.

Para Bain (2007) el aspecto cognitivo está dado por la capacidad del profesor de reflexionar y preguntarse sobre cómo enseña y cómo se llega a saber la disciplina que explica, lo que es congruente con Zabalza (2003) para quién ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizada, forma parte de una competencia comunicativa que tiene que ver con la capacidad de gestionar didácticamente la información, considerando tanto al emisor, en este caso el profesor y al receptor que son los estudiantes que reciben la información.

Como se representa en el esquema 3, los estudiantes la asocian de manera interrelacionada con la capacidad pedagógica, el dinamismo del profesor, el uso de metodologías activas, la capacidad de vincular teoría y práctica, la entrega de contenidos en forma ordenada y el conocimiento y dominio de la materia. La red semántica Claridad para explicar y aquellas de co ocurrencia se pueden revisar en el esquema 3 que se presenta a continuación.

Esquema 3 Red semántica Claridad para explicar



Fuente: elaboración propia.

Categoría Exigencia

Hay diversos estudios que revelan que altos niveles de exigencia se asocian al rigor académico, que este rigor es la clave para el éxito estudiantil pues propician más aprendizaje y desarrollo humano (Flores, 2008). Algunos estudios realizados por este autor y otros investigadores les han permitido reconocer el perfil del profesor exigente y entre sus habilidades pedagógicas se encuentra la capacidad de establecer y cumplir normas y reglamentos, diseñar de manera ordenada sus clases, son cumplidores, responsables e íntegros. Entre las habilidades personales afirman que enseñan con entusiasmo, lo que les permite contagiar a sus estudiantes, tienen habilidades de manejo grupal y fomentan actividades retadoras y el aprendizaje activo.

En cuanto a sus habilidades interpersonales en el aula mantienen altas expectativas del desempeño de sus alumnos, retroalimentan de manera oportuna y en forma adecuada y establecen una relación interpersonal madura y sólida. Como resultado final, afirma que los estudiantes reconocen que aprenden más y están más satisfechos con su experiencia educativa (Flores, 2008).

Lo expuesto es concordante con lo que refleja la categoría exigencia, la cual forma parte de los códigos vinculados a la red Reconocimiento. Los estudiantes le otorgan una valoración positiva dentro del ejercicio docente, que no está reñida con el establecimiento de una relación educativa cercana, acogedora o amable como lo reconocen aquellos comentarios como “es una docente exigente, no obstante permite que sus estudiantes se desenvuelvan en sus clases de tal forma que adquieran aprendizajes, es muy amable y cariñosa”; “es muy organizada y exigente lo que provoca que nosotros nos enfrentemos ante cualquier adversidad en todo ámbito, ya sea académico, profesional y personal”, “además de ser una persona abierta de mente, sin prejuicios la profesora es exigente y sus clases son dinámicas”; “excelente profesora, exigente y preocupada de que todos los alumnos aprendan”.

Para los estudiantes, la exigencia es una característica que a la vez la relacionan con habilidades para incentivar la participación en clases, la exigencia para que el estudiante construya el conocimiento, se esfuerce para lograr sus metas, tenga un rol activo mediado por una actitud motivadora y con la capacidad pedagógica para conseguir el involucramiento de todos sus estudiantes en el aula.

Para Bain (2007) la motivación es parte de la buena docencia y sostiene que hay que conseguir que el estudiante quiera saber algo, que le importe saberlo y que es más fácil que las personas disfruten de su educación si mantienen su ilusión mediante expectativas positivas, genuinas, estimulantes pero realistas, así también cuando creen que están al mando de la decisión de aprender y no manipulados por una recompensa externa como puede ser una nota.

Los planteamientos de Flores (2008) y Bain (2007) coinciden con la opinión de los estudiantes pues la exigencia la perciben como una actitud que refleja la preocupación del

profesorado por su aprendizaje y por su desarrollo como persona. A su vez es concordante con Torrego (2008), quien plantea que el nuevo escenario de la profesión docente supone un cambio en el rol tradicional del docente quien debe poner mayor atención en el aprendizaje del estudiante.

Desde su mirada, se debe pasar de un modelo de profesor transmisor de conocimientos a un tutor de aprendizaje, es decir un profesor capaz de motivar a los estudiantes en la materia que enseña, reforzar aspectos positivos, incentivarlos, plantear preguntas, guiar la búsqueda de soluciones y evaluar su proceso de aprendizaje.

De igual forma, para Biggs (2005) el fracaso está relacionado con una mala enseñanza o con un aprendizaje superficial caracterizado por lo memorístico, repetitivo y sin significado para el estudiante. En cambio, una enseñanza de calidad consiste en estimularlos para que utilicen los procesos de aprendizaje superior, el de aquellos estudiantes que emplean de buena forma sus habilidades y recursos intelectuales.

Desde esta perspectiva afirma que no implica descender el nivel de exigencia, sino de aprovechar la gran base de conocimientos que se derivan de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje para mejorarlo.

La opinión de los estudiantes corrobora estos planteamientos, pues asocian la exigencia con la excelencia de sus profesores, la preocupación por darles una formación de calidad y mejorar sus niveles de auto exigencia.

Algunas opiniones que confirman estas ideas son por ejemplo; “la profesora al ser exigente nos prepara mejor para el mundo laboral”, “el nivel de exigencia es mayor, lo cual es algo positivo ya que hace que nos preocupemos por aprender y de ser más responsables con lo que estamos estudiando, se agradece la preocupación porque los estudiantes asistan a clases, estudien, sean responsables y rindan bien en la asignatura”, “la profesora destaca por su alto nivel de excelencia, el hecho de estar en práctica de comunidad, requiere de mayor exigencia que otras prácticas, en la cual ella ha estado al nivel”, “ella es muy organizada y exigente”, “me gusta esta asignatura, la profesora es exigente pero si se puede aprender si uno pone de su parte”, “es sincera y exigente, es un buen ejemplo”, “es exigente

y agradable, se preocupa por los estudiantes”, “docente exigente, rigurosa, pero se agradece”, “siento que el ramo tiene mucha exigencia y el profesor está a la altura”.

La exigencia es una actitud que a la vez se vincula con la competencia de liderazgo pedagógico que describe Bris (2009), refiriéndose a la discusión que se está dando en muchas universidades sobre la necesidad de asegurar el éxito educativo a todo el alumnado y afirma que la calidad se fundamenta en las personas, depende sus actuaciones, desde una dimensión integral del ser.

Por su parte los resultados del estudio de Bain (2007) coinciden en que los mejores profesores eran aquellos que establecían estándares altos para sus estudiantes, esperaban más de ellos y mostraban una gran confianza en su capacidad. Junto con ello, la gran exigencia iba unida a oportunidades para revisar y mejorar un trabajo antes de ser calificado, con el objetivo de aprender de los errores en el proceso. Rechazaban el empleo del poder y más que un cúmulo de conocimientos, estos docentes buscaban cambios intelectuales en la forma de pensar y reflexionar, así como cambios emocionales apuntando al ser y al hacer de los estudiantes.

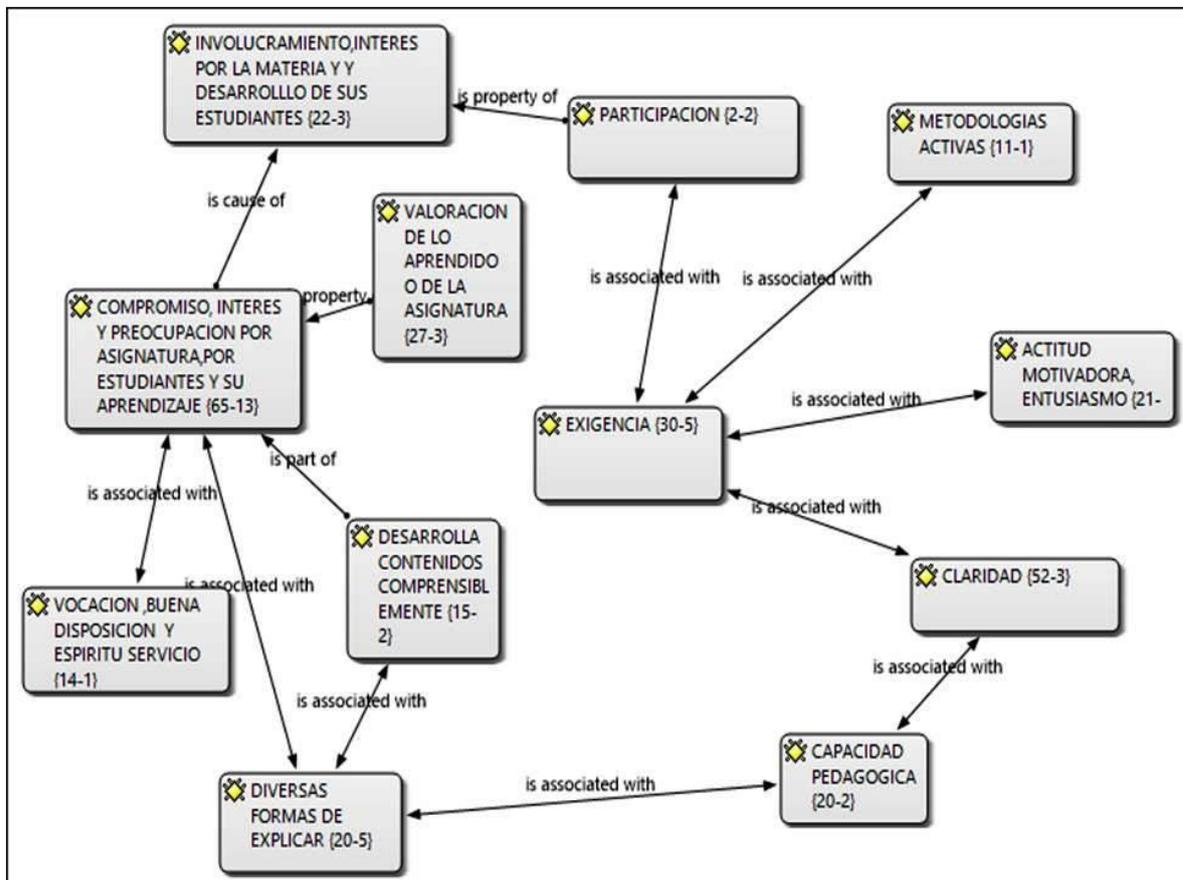
En la dimensión personal, el desarrollo de la autoestima y motivación es un rasgo que valoran positivamente estos estudiantes como parte de la labor formativa del profesorado y entre las opiniones analizadas también se ha encontrado una relación importante entre exigencia del profesor y autovaloración o confianza en las capacidades del estudiante.

Lo reflejan opiniones como “me gusta que el nivel de exigencia que tiene este ramo sea más alto de lo que me encuentro regularmente en mis clases, me hace sentir bien y siento que estoy aprendiendo”, “recomendaría totalmente a la profesora por su exigencia y su nivel de responsabilidad que tiene, a cada uno lo motiva y está siempre preocupada”, “es exigente pero me ha ayudado para ser más responsable y esforzarme por lograr mis metas”, “exigente pero potencia el desarrollo profesional del alumno”.

El esquema 4 muestra la red semántica Exigencia y las co ocurrencias que son las categorías con la cuales se vincula, entre las cuales se encuentra la participación del

estudiante en clases, las metodologías activas, la actitud motivadora, claridad asociada a la capacidad pedagógica del profesor para ofrecer distintas formas de explicar la materia, lo que a su vez permite que desarrolle los contenidos comprensiblemente. Esto los estudiantes lo asocian a la vocación docente, buena disposición y espíritu de servicio, lo que a su vez ese relaciona con el compromiso, el interés y la preocupación del profesor por el aprendizaje de sus estudiantes.

Esquema 4 Red semántica Exigencia



Fuente: elaboración propia.

Categoría Conocimiento y dominio de los contenidos

La Red semántica conocimiento y dominio de la materia se relaciona con la competencia cognitiva, tanto en sus elementos de saber qué y saber cómo, que se refiere a la adecuación metodológica.

El uso de metodologías apropiadas es un componente consustancial a una práctica bien fundamentada y respecto de ella hay diversos autores como Winert (1999), Perrenoud (2000), DeSeCo (2002), Villa y Poblete (2007) y Escudero (2010) que lo señalan.

Mientras que para Bain (2007) no es cuestión de metodología sino de un estilo de enseñanza que logre que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje y que va mucho más allá de dejar impresionados a los estudiantes con lo mucho que sabe el profesor, sino que va dirigido a motivar el aprendizaje y por lo tanto la mejor docencia es aquella que no pierde la atención del alumno, que comienza con los estudiantes en lugar de hacerlo con la disciplina.

Esta categoría recoge la evidencia de que ambos planteamientos tienen relevancia pues los estudiantes valoran a aquellos profesores que demuestran dominio de sus contenidos y al mismo tiempo consideran que esta competencia es parte del compromiso, interés y preocupación por ellos tanto en lo académico como en los aspectos personales.

Algunas opiniones lo describen de la siguiente forma “esta asignatura es muy entretenida junto a este profesor ya que tiene una buena actitud al enseñar y la materia se la sabe al revés y al derecho, sabe muchos temas de actualidad que sirve para que la clase funcione de manera dinámica”, “conoce muy bien su área”, “tiene muy clara su materia y el apoyo visual nos ayuda mucho a estudiar”, “excelente profesora, se maneja muy bien en los contenidos y se preocupa por sus estudiantes”.

Al revisar esta red se puede ver la vinculación que establecen con otras competencias valoradas como el interés por el aprendizaje de todos los estudiantes y el reconocimiento del profesor de excelencia.

En el aspecto pedagógico, el dominio y manejo del conocimiento disciplinario es valioso para los estudiantes y tiene co-ocurrencia con las redes semánticas didáctica para explicar y dinamismo, claridad y las habilidades que reconocen para desarrollar los contenidos comprensiblemente.

Autores como Barnett (2001) hacen una advertencia que es pertinente, plantea la necesidad de detenerse a discutir el modelo de profesional, en este caso de docente que tenemos, uno que sepa hacer las cosas con eficacia o un profesional que sepa por qué y cómo hacerlas.

Señala que podemos estar frente a un profesional que entrega los contenidos del dominio de su ámbito profesional en forma eficaz, pero señala que, si bien esto es importante, no se puede restar importancia a la formación intelectual rigurosa, de los contenidos y la comprensión profunda de ellos, la capacidad de entender los problemas, esto implica valorar el conocimiento y el desarrollo del espíritu crítico.

Escudero (2010) en la misma línea reconoce que implica pensar lo que significa prepararlos no sólo como buenos técnicos, también como buenos prácticos reflexivos, con sentido humano de la profesión, pero también como intelectuales críticos comprometidos con la transformación social.

Este desempeño pedagógico con sentido humano y crítico lo reconocen algunos estudiantes y los describen, por ejemplo: “Profesora con mucha experiencia, posee conocimientos sólidos, excelente llegada y comprensión con los estudiantes”, “buena profesora sus clases son enriquecedoras permiten reflexión y extraer aspectos relevantes en distintos temas”.

Torrego (2008) cita a Stoll y Fink (2004) quienes plantean que, para educar a estudiantes del siglo XXI, uno de los aprendizajes básicos está referido al conocimiento de contenidos, lo cual implica la tarea de ponerse al día y actualizarse en relación a los contenidos específicos de la disciplina.

El dominio de los contenidos para algunos autores está relacionado con la planificación, selección y preparación de los contenidos disciplinares, implica escoger los más importantes y acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, tomando en cuenta el tiempo, los recursos disponibles y organizarlos de forma que sean accesibles para nuestros estudiantes Zabalza (2003).

De acuerdo a Villa y Poblete (2007), esta competencia de manejar una disciplina en forma actualizada sería de carácter sistémico y dentro de este grupo de competencias, está la que se orienta a la calidad y la proponen como una exigencia del mundo actual. Afirman que no basta con preocuparse de realizar los trabajos de cualquier forma, sino que tengan un sello impregnado de la calidad.

Al respecto hay diversas posturas, por un lado, profesores que consideran que en la enseñanza lo importante son los contenidos, otros que le asignan mayor importancia a la metodología pues consideran que los contenidos son lo menos importante pues siempre tendrán tiempo al egreso de su carrera de ampliarlos. Para Zabalza (2003) ambas posturas son erróneas, pues considera que la formación universitaria debe ser de alto nivel y al mismo tiempo debe dejar sentadas las condiciones para los futuros aprendizajes.

Por tanto, refuerza la importancia que tiene la capacidad para hacer una adecuada selección de contenidos, que desde su punto de vista tendrán que ser en todo caso amplios y suficientes para dar garantía de una formación profesional no solo actualizada sino de alto nivel.

Este nivel de excelencia es confirmado por algunos estudiantes, quienes expresan cierto orgullo de tener profesores que muestran conocimiento y dominio de los contenidos, lo mencionan como una condición de calidad, como “excelente profesora, de gran calidad docente, es un privilegio tenerla como profesora, maneja gran cantidad de temas, siempre está dispuesta a aportar a los estudiantes, siempre tiene tiempo para recibir consultas”, “es muy experta en el tema, se hace más importante aprender de ella y de sus propias experiencias”, “profesora con mucha experiencia, posee conocimientos sólidos”, “la docente es seca, nada que decir, un dominio del tema absoluto”.

Esto es de mucha importancia para INACAP porque su Modelo Educativo establece que los procesos de enseñanza aprendizaje deben responder fundamentalmente al objetivo de efectividad y calidad considerando la heterogeneidad de los estudiantes y la necesidad de promover metodologías activas, estrategias de enseñanzas innovadoras y efectivas.

La innovación de estrategias tiene mucho valor y requiere lo que para Villa y Poblete ((2007) es la habilidad de responder con creatividad, de modo original a las demandas de un contexto determinado, que, en este caso, son estudiantes que según se puede apreciar, demandan actuaciones y respuestas creativas, originales e interactivas, y además la implicación personal del docente para motivarlos.

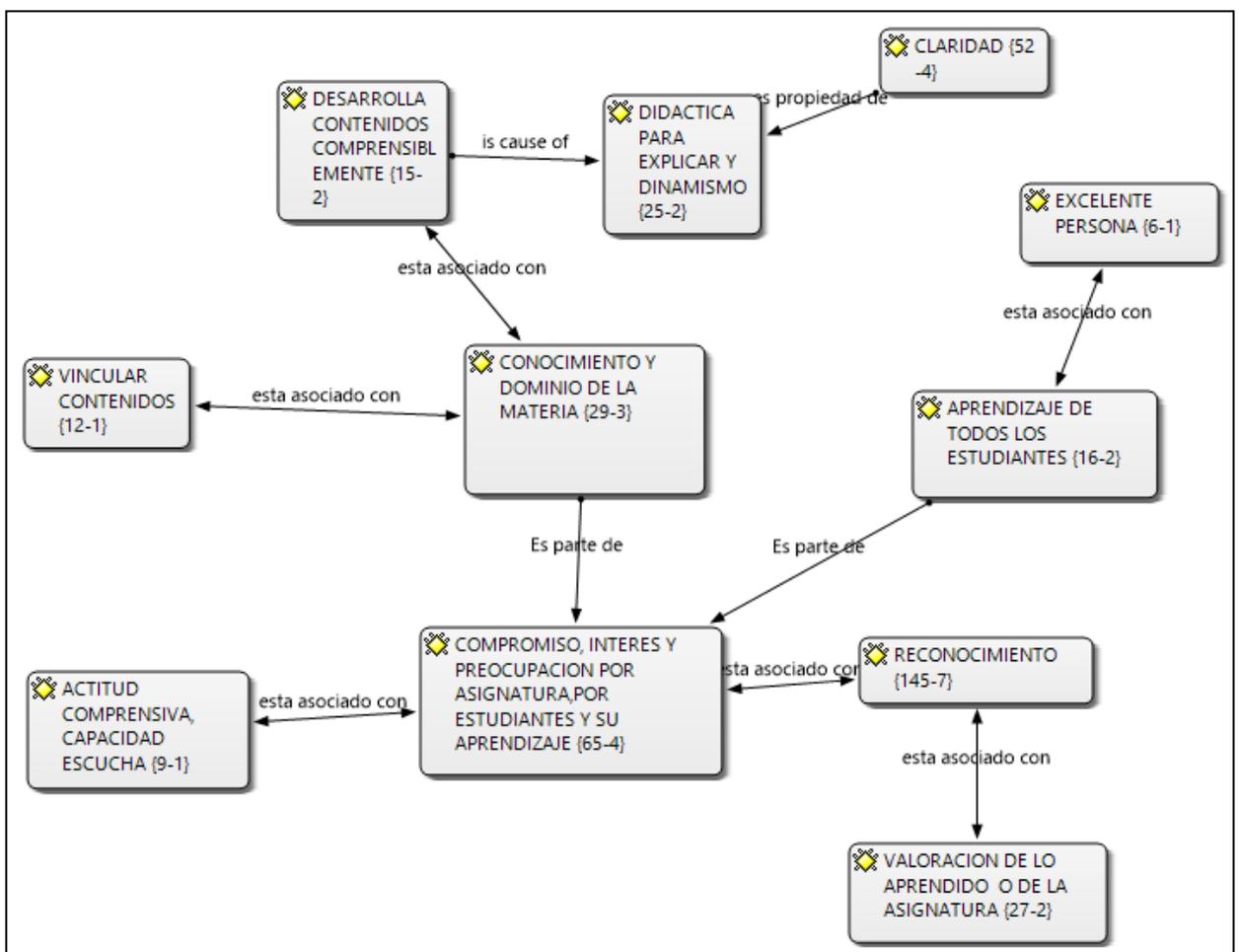
Esto demanda el esfuerzo por no caer en rutinas, en la repetición constante de actividades, procedimientos y prácticas desconectadas con las necesidades de los estudiantes, por lo tanto, como lo plantea el proyecto DeSeCo (2002), los docentes universitarios requieren a la vez de un amplio repertorio metodológico, de un manejo a nivel avanzado de tecnologías y una buena dosis de adaptabilidad al tipo de estudiante.

Esto trae a consideración lo que INACAP se plantea en su Proyecto Educativo, valorar la experiencia práctica de los profesores en las disciplinas que enseñan y saber utilizar la experiencia laboral para transferir dichos conocimientos y aplicarlos de manera contextualizada al campo profesional del estudiante en el aula universitaria, lo cual se recoge a través de diversas opiniones que lo valoran positivamente como aquella que declara “la docente demuestra un gran conocimiento el cual ha adquirido mediante su experiencia laboral y personal”, “docente con harto conocimiento y experiencia laboral”.

Sin embargo, se requiere tener en cuenta que el ser erudito en alguna materia de acuerdo a Bain (2007) no necesariamente tiene correlación con la buena docencia. Para él la clave del buen profesor que conoce bien su materia es la meta cognición, o sea la capacidad reflexiva que le permite al profesor ordenar y ofrecer su materia de la forma más adecuada para la mente del estudiante, que les ayude a reflexionar sobre la naturaleza del pensamiento en su campo, a distinguir entre conceptos fundamentales de otros accesorios, que los preparen para comprender y asimilar ideas para aplicarlas incluso fuera de sus clases, que les ayude a cambiar su forma de pensar.

A continuación se presenta el esquema 5 que contiene la Red semántica Conocimiento y Dominio de los contenidos y las co ocurrencias con las categorías asociadas como la capacidad para desarrollar los contenidos de manera comprensible, la didáctica para explicar y el dinamismo del profesor que es capaz de explicar con claridad, que vincula los contenidos teóricos con casos, ejemplos o ejercicios prácticos de la disciplina que enseña, que está atento al aprendizaje de todos sus estudiantes, muestra una actitud comprensiva y capacidad de escuchar.

Esquema 5 Red semántica Conocimiento y dominio de los contenidos



Fuente: elaboración propia.

En resumen, la dimensión aspectos positivos para el proceso enseñanza aprendizaje recoge las características que de acuerdo a Zabalza (2005) debiera tener el profesorado universitario de hoy y muestra los cambios considerando el tipo de estudiantes que tenemos actualmente.

Para Esteve (2012), el cambio acelerado del contexto social ha influido fuertemente el papel a desempeñar por el profesor en el proceso de enseñanza , que estamos frente a un proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesorado y que en el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea solo se reduce a dar clases, sino que se le pide cada vez mayor número de responsabilidades, además de saber su materia, se le pide que sea facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo en grupo y además cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus estudiantes.

Este cambio de contexto supone la falta de tiempo para atender las múltiples responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor y Steve (2012) lo asocia a la causa fundamental de su agotamiento y por lo tanto señala que es una agenda a la cual se deberá responder en los nuevos programas de formación de docentes para ganar la batalla de la calidad de la educación.

Las opiniones de los estudiantes indican que uno de los aspectos más importantes es la competencia de habilidades sociales en el ámbito interpersonal, para asumir de modo comprometida su labor en un contexto pluralista, más flexible e integrado.

Este aspecto llevado al ámbito pedagógico de la enseñanza hace referencia a lo que refiere Cortina (2005) en el sentido de que el docente debe dar cuenta de su manejo disciplinario, de su capacidad pedagógica para enseñar dicha disciplina, de la responsabilidad social de la enseñanza y de un desempeño ético.

Estos resultados también permiten dar cuenta de los cambios en el papel del profesor en relación a cómo aprende el estudiante y la importancia que le asignan a la forma en que se desempeña tanto en lo metodológico como la organización de la clase, en el nivel de comprensión que requiere, la claridad que necesitan para ofrecer explicaciones comprensibles y adecuadas sin descuidar el nivel de exigencia.

En general los estudiantes hacen un reconocimiento positivo de las prácticas docentes, de la búsqueda permanente del profesorado por adecuar sus metodologías a sus diferencias individuales y para comprometerse con su aprendizaje.

De acuerdo a lo que propone Rugarcía (1996) hay cierta coincidencia entre aquellos rasgos que caracterizan a un buen profesor en el dominio pedagógico y la perspectiva de los estudiantes, para quienes la claridad para explicar, la exigencia y el conocimiento y dominio de los contenidos son relevantes.

Asimismo, entre sus descripciones les asignan valoración positiva a elementos constitutivos de una buena interacción con el estudiante, como el interés y la preocupación por ellos desde una dimensión más holística tanto en el plano académico, personal y profesional.

5.2.2 Aspectos negativos de la enseñanza- aprendizaje.

Para Escudero (2010) las competencias estarían relacionadas con la habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que les plantean a los individuos situaciones o problemas específicos, actuando dentro de un contexto de manera adecuada, integrando conocimiento complejo, habilidades y actitudes.

Se refiere a la adecuación en el desempeño que se atiene a criterios que están socialmente establecidos y para Cortina (2005) estarían en el marco de ciertos valores que es una forma de ética profesional, que requieren considerar el bien común y estar en condiciones de dar cuenta de los resultados obtenidos.

En este contexto, nos referiremos a aquellas percepciones que reflejan una percepción negativa de las competencias docentes y que a juicio de los estudiantes repercute en su experiencia de aprendizaje.

Los hallazgos demuestran que los estudiantes aluden a comportamientos y actitudes que, si bien se expresan con menor frecuencia, revelan los aspectos que hay que fortalecer desde el punto de vista del mejoramiento de competencias docentes.

Estas actitudes se resumen en la tabla 9 que contiene una red semántica única con la totalidad de aspectos negativos encontrados en los relatos y que hacen referencia a la

dimensión Proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales representan en parte lo contrapuesto a lo que fue reconocido como aspectos positivos.

Tabla 9 Redes Semánticas Actitudes negativas para el aprendizaje

Dimensión Proceso de enseñanza aprendizaje, aspectos negativos	Frecuencia.
Falta de dinamismo y claridad para explicar.	22
Impuntualidad e irresponsabilidad.	16
Falta de preparación de clases.	7
Inasistencia y descoordinación.	2

Fuente. Elaboración propia

Categoría Falta de dinamismo y claridad para explicar

Campos (2001) plantea que necesitamos de nuevo una lupa de aumento para apreciar los detalles y disipar las sombras que impiden ver la desmotivación de los estudiantes y el desinterés de muchos de ellos hacia su actividad académica.

Esta categoría contiene opiniones referidas a monotonía en la clase, de aburrimiento, clases que consideran poco didácticas, por la falta de un ritmo adecuado, falta de orden en la entrega de contenidos, uso de materiales inadecuados o de ausencia de materiales para un aprendizaje activo del estudiante.

En otras observaciones hablan de clases en que el estudiante asume un rol pasivo, dado que el profesor dicta o escribe en la pizarra y el estudiante solo debe escribir o tomar apuntes, sin espacio para la reflexión, la participación del estudiante o para el aprendizaje activo.

Algunas opiniones que lo reflejan son “debiera ser más didáctico para hacer sus clases, no solo dictar y escribir materia en el pizarrón. Lo bueno, nos mantiene ordenados, en silencio al momento de pasar la materia”, “la profe no pasa los contenidos de forma clara y no se aprecia un orden”, “trabajar en material de apoyo para sus clases”, “la profesora es carente de innovación, sus clases son planas”, “hay mucha monotonía en las clases, los contenidos que entrega son deficientes y enredados “, “ la profesora debiera buscar otros métodos para realizar una clase más interactiva y más interesante, para lograr despertar el interés en cada uno de sus estudiantes”, “como sugerencia considero que las clases debieran ser más dinámicas de tal forma que todos participen”, “debiera ser más clara para explicar, ya que como apoyo de guías nos da muchas pero en la clase no quedan claros los conceptos”.

A la luz de lo plantean Villa y Poblete (2007), estas afirmaciones se relacionan con el poco dominio de Competencias instrumentales, que son las que sirven de medio para obtener un determinado fin, en este caso, el aprendizaje de los estudiantes. Si se analiza la opinión de los estudiantes bajo esta tipificación estarían implicadas diferentes tipos de competencias como competencias cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

En relación a las competencias cognitivas Bain (2007) aborda este aspecto y sostiene que es necesario cambiar el concepto de la docencia, no solo limitado a las funciones y responsabilidades de dar clases, sino considerarla bajo un concepto más amplio. Sostiene que la docencia es todo aquello que podamos hacer para ayudar a los estudiantes a aprender, porque la enseñanza solo tiene lugar cuando hay aprendizaje, por lo que la función principal es crear las condiciones adecuadas para que los alumnos aprendan.

Desde esa perspectiva la competencia cognitiva estaría asociada a la capacidad reflexiva, pues señala que todo profesor debe aprender a crear esas condiciones adecuadas para el aprendizaje y para lograrlo necesita preguntarse y reflexionar sobre qué entiende por aprendizaje, como se puede fomentar, como puede saber si sus esfuerzos ayudan o perjudican a sus estudiantes. Se debiera partir de la condición que ser un buen profesor consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender.

Tomando en cuenta estas ideas, en esas capacidades reflexivas están implicadas las distintas formas de pensamiento como una de las competencias instrumentales más importantes, porque mientras más modalidades de pensamiento desarrollen los docentes, mayores posibilidades intelectuales poseerán no solo para evaluar su propia práctica sino para pensar sobre las concepciones que tienen de ella.

En concordancia con una de las ideas principales de este autor pensar sobre la docencia también significa pensar no solo desde lo que hacemos sino desde cómo ayudamos a nuestros alumnos a aprender. No hay recetas o metodologías concretas, sino que hay una serie de principios que guían el modo de enseñar del profesor, así como unas técnicas que favorecen estos principios. No es solo cuestión de metodología sino de un estilo de enseñanza que facilite que el estudiante se involucre en el proceso.

Por lo tanto, la mejor docencia necesita competencias cognitivas como el pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, creativo, entre otros, que ayudan a manejar ideas, crear nuevas ideas, métodos o técnicas, adecuándolas al medio en que se desenvuelve la persona Villa y Poblete (2007).

La falta de dinamismo y creatividad aludida por los estudiantes está también en relación con el uso de metodologías de enseñanza activas, la planificación y preparación de las clases y el uso de recursos TICS. Esto implica también el uso apropiado de materiales en clases, como el uso de guías o apuntes el cual requiere ser aprovechado de mejor forma.

Estas capacidades también son descritas en el Grupo de Competencias Claves de la Comisión Europea que se consideran necesarias para todas las personas en la sociedad del conocimiento. Están asociadas a la competencia digital que implica el uso de los medios electrónicos para el trabajo, la enseñanza y la comunicación, con destrezas para el manejo de información, su intercambio, almacenamiento, producción y presentación de ideas, contenidos o material educativo.

Otra competencia clave que está siendo aludida en cuanto a la falta de dinamismo es la capacidad para Aprender a Aprender de los propios docentes, la cual comprende la

disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje para la preparación de contenidos, de materiales o clases.

También participa de esta competencia la habilidad para organizar el tiempo propio de forma efectiva y adquirir, procesar, evaluar, asimilar y aplicar nuevos conocimientos, ya sea en el trabajo, en la educación o en los distintos ámbitos en que se desenvuelve la persona.

Estas demandas de los estudiantes de mayor dinamismo también son reconocidas por Zabalza (2005) quien hace presente el desafío que enfrenta la tarea del docente en la actualidad, pues reconoce que hay cambios en el papel del profesor sobre el cómo aprende ahora el estudiante, lo cual requiere que el docente amplíe su formación para comprender de mejor forma estos procesos cognitivos y las habilidades que hoy tienen los jóvenes para trabajar de manera interactiva.

Para Campos (2001) el diálogo y la implicación afectan el modo en que el profesorado intenta motivar a los estudiantes y establecer con ellos un sistema de relaciones diferente, que construir relaciones estables de consideración mutua y colaboración es un esfuerzo que beneficia a todos. Para los estudiantes la implicación tiene un significado asociado a la preocupación por el estudiante, al compromiso con su aprendizaje.

Por último, la claridad está mencionada como una de las tareas que debe realizar un profesor tanto para dictar clases teóricas como cuando desarrolla otras modalidades de enseñanza, claridad que se requiere para dar instrucciones, para transmitir la información, para explicar los contenidos y mantener la atención De Miguel (2005).

Categoría Impuntualidad e irresponsabilidad

Schneckerberg y Wildt (2005) relacionan las competencias profesionales con la habilidad de manejar de forma apropiada los desafíos que les plantean a los individuos situaciones o problemas específicos, actuando dentro de un contexto de una manera responsable y adecuada, integrando conocimiento complejo, habilidades y actitudes.

El concepto de adecuación se entiende como la capacidad de atenerse a criterios socialmente establecidos y llevado al ámbito pedagógico, implica tener y demostrar una actitud responsable.

La responsabilidad para Cortina (2005) es una forma específica de la ética profesional que llevada al plano pedagógico de la docencia significa que el docente debiera dar cuenta no solo de su manejo disciplinario sino también de un desempeño ético.

En cambio para Villa y Poblete (2007) se relaciona con la competencia adaptación al entorno que llevado al contexto del ejercicio docente permite reconocer que en el ejercicio profesional y en la vida personal, se enfrentan presiones de diversa índole y en diferentes momentos como inicio y cierre de calendario académico junto a las formalidades y exigencias técnicas, administrativas y de gestión docente, que establecen plazos, normas, requisitos de calidad de los trabajos, manejo de las evaluaciones, entre otras.

Algunos aspectos asociados al dominio recién descrito se pueden reconocer en las siguientes opiniones: “el profesor recae en problemas de impuntualidad en ocasiones”, “la profesora llegó la mayoría de las clases atrasada, no avisó las veces que se iba a ausentar”, “exige puntualidad y responsabilidad en la entrega de trabajos, mientras que por su parte esto no se presenta”, “la profesora debiera llegar a la hora establecida al comienzo de la clase, y es difícil entender su materia, porque abarca muchísimos temas. Aunque debo destacar que tiene muy buena disponibilidad para enseñar aún fuera del horario de clases”, “muy flexible, pero me gustaría que tenga mayor responsabilidad con sus estudiantes, que por favor considere que algunos hacemos un gran esfuerzo por venir y no es grato que no asista a clases”.

Estas actuaciones relacionadas con impuntualidad, ausentismo y el manejo adecuado del tiempo se relaciona con lo que Villa y Poblete (2007) denominan competencias de tipo sistémicas, específicamente las de liderazgo que las integran dos competencias básicas; la de orientación al logro y al propio liderazgo.

La de orientación al logro supone no perder de vista los objetivos que se proponen y orientarse hacia los resultados que se desea alcanzar, manteniendo la auto motivación,

mientras que la competencia de liderazgo implica entre otras, la capacidad para planificar y anticiparse a situaciones imprevistas o de mayor presión.

Para Echeverría (2001) se trata de la competencia que denomina personal, en el sentido de mantener una imagen realista de sí mismo, de sus recursos personales y actuar conforme a las propias convicciones asumiendo responsabilidades, tomar decisiones y estar centrado en hacer las cosas con eficacia.

Los estudiantes no ignoran estas actuaciones negativas y cuando la puntualidad y la responsabilidad están presentes también son capaces de apreciarlas, como queda en evidencia en los siguientes comentarios: “el profesor es responsable, siempre llega a la hora y termina sus clases a tiempo”, “avisa con anticipación en caso de que falte”, “el profesor es puntual en comenzar la clase”, “es un excelente profesor y responsable”.

Buxarrais y Martínez (2009) reconocen que los nuevos escenarios son complejos, que exigen un nivel mayor de comprensión, respeto y tolerancia, que a veces es difícil de desarrollar si ignoramos el carácter relacional y comunicacional presente en las distintas prácticas educativas.

Advierten que, al concebir a la persona como un sistema organizado internamente, es susceptible de ser modificado a partir de la retroalimentación que se produce como resultado de la interacción constante con otros sistemas.

Enfatizan en que la persona como sistema tiene la capacidad de conseguir niveles progresivos de autorregulación y que gracias a estos procesos somos capaces de gobernar nuestra propia vida y relacionarnos adecuadamente con los otros.

Categoría Falta de preparación de clases

En el marco de su propuesta de competencias docentes Zabalza (2003) incluye la capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndola como la

organización de su asignatura, de sus contenidos, el material y los recursos que ha de utilizar.

En esta misma dirección Torrego (2008) señala que la tarea docente no se improvisa, que el compromiso docente ya sea para implicarse con su tarea educativa como con la institución es un aspecto fundamental que forma parte de la gestión docente, la cual tiene que asumir diversas tareas tanto a nivel individual como grupal.

Señala que en el plano individual debe implicarse con tareas administrativas y de preparación de materiales, pero también con la organización donde es miembro de un equipo que necesita relaciones de trabajo colectivo.

Existen otras opiniones que aun cuando son muy minoritarias en comparación con los aspectos positivos, incluyen referencias hacia la gestión docente y sirven para ampliar los aspectos observados por los estudiantes. Estos señalan: “el profesor es muy buen docente, pero a veces tomaba mucho tiempo de su clase dando sermones a los estudiantes lo que disminuía una enorme cantidad el tiempo para hablar de la asignatura”, “la profesora es muy buena docente en general, se preocupa mucho de explicar los contenidos pero este semestre ha habido solo disertaciones, creo que una clase con materia pasada por ella, eso nos facilita mucho el aprender”, “la profesora debiera preocuparse por realizar clases más preparadas y no llegar a improvisar a la sala, porque el hecho de llegar a una clase en donde sabes que no pasaras contenido o no veras materia es desmotivante”.

Torrego (2008) propone, por lo tanto, una visión amplia de la profesión docente que involucra estar al servicio de una educación de calidad, para lo cual Villa y Poblete (2007) proponen el desarrollo de la competencia individual cuyos dominios incluyen entre otros, la auto motivación, la adaptación al entorno y el sentido ético.

Villa y Poblete (2007) también lo vinculan a la competencia sentido ético y sostienen que desde un nivel superior estaría la capacidad de asumir lo normativo, que implica el cumplimiento de normas, así como el reconocimiento de derechos y deberes.

El desarrollo de la competencia sentido ético de acuerdo a lo referido por Villa y Poblete (2007), debiera darse a través de niveles de desarrollo desde aquellas de menor a mayor complejidad. En estas opiniones se reflejaría la necesidad de desarrollar en estos docentes desde un nivel inferior, el sentido reflexivo, crítico, para analizar las razones de dichas actuaciones.

El desarrollo de éstos dominios lo identifican también como competencia adaptación al entorno, la cual involucra el desarrollo de habilidades como mantener la estabilidad y la energía en diferentes situaciones de presión, cansancio o para afrontar condiciones adversas, mantener el esfuerzo y no bloquearse ante la demanda de varias tareas.

Afirman que esto requiere un buen nivel de autoconciencia, de la capacidad de controlar la calidad de su trabajo y planificar su tiempo de forma adecuada. También consideran importante disponer de un nivel adecuado de autoconciencia para saber reconocer y manejar los estados internos y de autocontrol.

Esta competencia de adaptación al entorno también estaría siendo influenciada por aspectos como la autoestima, pues un nivel ajustado de autoestima permite que la persona sea capaz de mantener un nivel ajustado de los recursos y capacidades con que cuenta, reflexionar y mejorar.

Categoría Inasistencia y descoordinación

Las situaciones de inasistencias se encuentran asociadas a la competencia del ámbito de la gestión docente, liderazgo y organización de acuerdo al aporte de Echeverría (2001) y Villa y Poblete (2007), que son competencias muy demandadas en el mundo de hoy pues se orientan a la calidad.

La descoordinación la asocian también a la capacidad comunicativa y a la competencia digital para el uso de las herramientas que ofrecen las tecnologías para mantener la fluidez de la información en el momento oportuno y de manera adecuada con

sus estudiantes, especialmente en el mundo actual regido por la rapidez y la instantaneidad de los procesos.

Las opiniones que ponen el acento en este aspecto son, por ejemplo: “lo que le falta a esta profesora es usar más la Intranet, por ejemplo avisar que no abran clases por correo y no utilizar el medio de *whatsapp* para avisarle a solo un alumno que no abra clases”, “cuando se ausentó le avisó a un solo alumno para que le avisara un día antes, dos estudiantes que viajaban llegaron a clases”, “deja mucho que desear un docente que no realiza su clase”.

Desde la perspectiva de la mejora Weinert (1999) se refiere a la existencia de la meta-competencia, como la capacidad de aprendizaje dentro de un determinado ámbito de desempeño profesional, acompañada de la capacidad de valorar la propia actuación, de tomar conciencia de los marcos de referencia, sometiéndolos a reflexión, análisis o crítica, apoyándose de criterios teóricos, pero también éticos.

Apoyándonos en la opinión de los estudiantes sobre los aspectos negativos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, tiene pertinencia relevar el planteamiento de Malpica (2013) quien expresa que, a nivel de aula, un sistema de calidad debiera permitir reconocer las prácticas educativas más adecuadas y que para ello se requiere de un proceso supervisado.

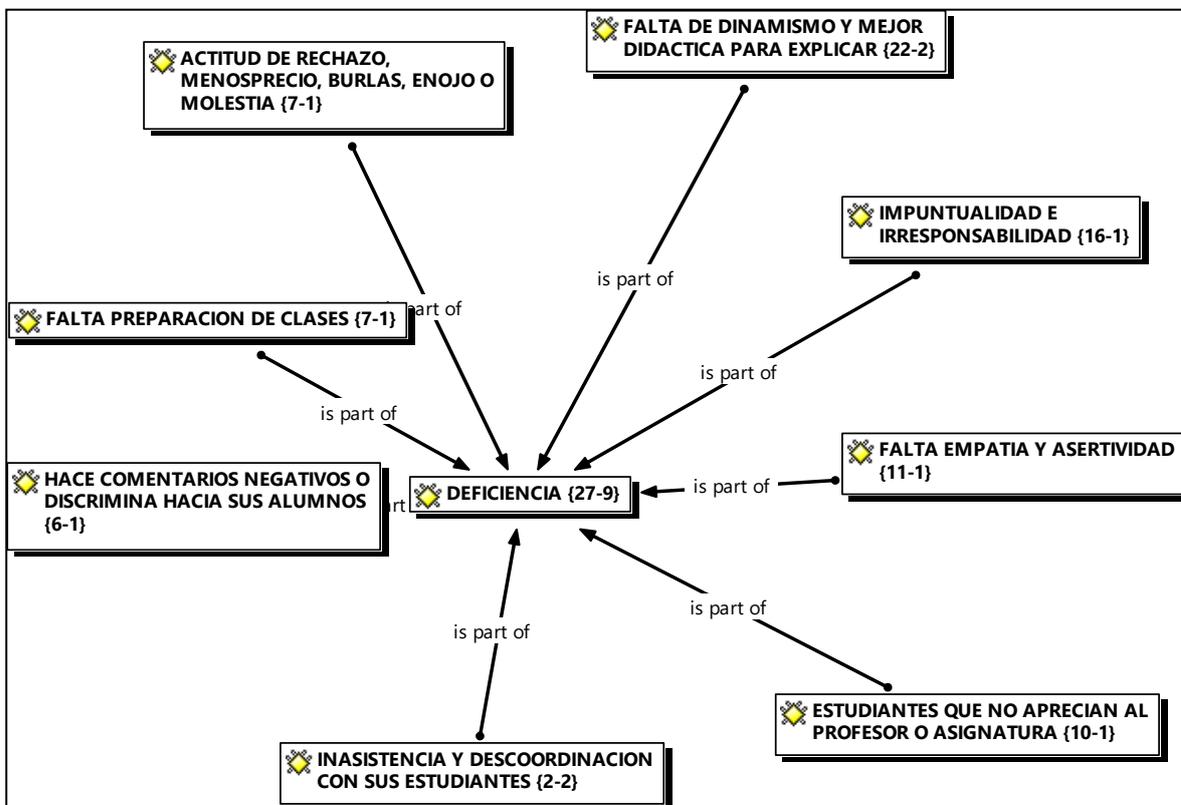
Coincide con Fullán (2002) y Biggs (2005) quienes entre sus constataciones reconoce que el comportamiento de los profesores es un aspecto clave, que a través de diversas investigaciones se ha corroborado que a la mayoría de los profesores les interesa tener un desempeño de excelencia pero que para ello necesitan un marco de referencia que les ayude a la reflexión.

Gairín (2012) por su parte se refiere a los aspectos del contexto institucional que en sus lógicas se orientan al cambio centrado en las estructuras, en los aspectos más bien superficiales, en las actuaciones prácticas fragmentadas, como son las jornadas de capacitación, desconectadas de los problemas del aula. A su juicio, se requiere un cambio más significativo de prácticas y valores, un cambio de cultura, de hábitos y creencias.

En resumen, las opiniones revisadas en la dimensión Aspectos negativos para la enseñanza aprendizaje ponen el énfasis en el ámbito de la formación pedagógica como la falta de dinamismo, claridad para explicar y la falta de preparación de clases. Mientras que las observaciones sobre impuntualidad, irresponsabilidad, inasistencia y descoordinación lo hacen sobre capacidades para la organización de la docencia (Zabalza, 2005).

Los códigos analizados forman parte de los aspectos negativos en el proceso de enseñanza aprendizaje y se muestran en el esquema 6 Red semántica Deficiencias. En ella también se incluyeron los códigos referidos a la dimensión Relación interpersonal, los cuales serán abordados más adelante.

Esquema 6 Red Semántica Deficiencias



Fuente: elaboración propia.

5.3. Las relaciones interpersonales en el aula según los estudiantes

Diversos autores han puesto su atención en la tarea docente en el escenario actual y de las características que debe tener el profesorado universitario de hoy producto de los cambios en el desarrollo de la docencia y el tipo de estudiantes que tenemos, cuya característica central es que ya no están subordinados a la figura de autoridad del profesor.

Entre ellos Zabalza, (2005), Garirín, (2012), Torrego, (2008), Escudero, (2006), Barrera, (2016), hablan de un perfil de profesor en una época de incertidumbre y cambio que tiene nuevos retos, pues ya no solo debe centrarse en la gestión administrativa, el ejercicio del control, la disciplina o la eficacia de los resultados, sino que existen otras funciones que se encaminan por ejemplo a la consecución de un buen clima, a la reflexión

sistemática sobre lo que se aprende y cómo hacer visible los procesos de aprendizaje, su comprensión, cómo y dónde se logra un aprendizaje significativo.

5.3.1 Aspectos positivos de las relaciones interpersonales

Relacionarse con los estudiantes es considerado un componente básico de los diferentes tipos de competencias para Zabalza (2003) porque la enseñanza abre procesos que van más allá que el de la información, es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un proceso en el que se implican elementos no sólo racionales sino también emocionales.

Sostiene que las relaciones se construyen y las formas de relación que mantenemos permiten que el profesor pueda de manera abierta y honesta intercambiar con los estudiantes percepciones sobre la forma en que estamos llevando a cabo la tarea educativa, lo que ayuda mucho a entenderse y reforzar el clima de confianza, respeto mutuo y a la larga favorecer el nivel de satisfacción y los resultados del aprendizaje.

Forma parte del proceso educativo en el que los estudiantes aprenden la importancia de las relaciones y de qué forma revisarlas y cuidarlas. Estas ideas las comparte Bain (2007) quien reconoce que estamos en una época en que más se defiende una interacción directa y sobre todo más cercana entre profesor-estudiante, afirma que los profesores muy efectivos tienden a mostrar una gran confianza en los estudiantes, que habitualmente están seguros de que éstos quieren aprender, se muestran abiertos con los estudiantes, a menudo comparten abiertamente y con entusiasmo su propio sentimiento de respeto y curiosidad por la vida y sobre todo tienden a tratarlos con amabilidad.

De la misma forma, advierte que incluso los mejores profesores experimentan frustración y luchan para conseguir siempre formas nuevas de entender lo que significa aprender, en resumen, que una porción del éxito que disfrutan, proviene en gran parte de su buena disposición para enfrentarse a sus propias debilidades y errores.

La calidad de estas interacciones formales e informales, de la relación establecida entre el profesor y los estudiantes, forman parte para Biggs (2005) de lo que denomina clima de aprendizaje. Sostiene que cada profesor, así como cada institución en su conjunto, crean un clima de aprendizaje característico y tiene que ver con la forma que los estudiantes y profesores tienen de sentir las cosas y esto tiene efectos positivos o negativos sobre su aprendizaje.

A continuación, se muestra en la tabla 10 las categorías que dan cuenta de aquellas actitudes que fueron reconocidas de parte de los estudiantes y que hacen referencia a aspectos positivos en la relación interpersonal con el docente. Se presentarán en orden a la ocurrencia de las categorías.

Tabla 10 Redes Semánticas Actitudes que son reconocidas como aspectos positivos para la relación interpersonal docente-alumno

Dimensión Relación interpersonal con el docente.	Frecuencia
Compromiso, interés y preocupación por sus estudiantes.	65
Actitud comprensiva y capacidad de escucha.	30
Actitud motivadora	21
Actitud vocación, espíritu de servicio	14

Fuente. Elaboración propia.

Categoría Compromiso, interés y preocupación por todos los estudiantes

Esta red contiene opiniones y frases que conforman lo que a juicio de los estudiantes son actitudes de “preocupación, compromiso, interés por el alumno, por su aprendizaje y el de todos los estudiantes”.

Estos conjuntos de percepciones están unidos bajo un denominador común que está referida a la capacidad para vincularse de modo significativo con el estudiante y que según

Zabalza, (2005) correspondería al dominio de una competencia que es de naturaleza interpersonal.

En este sentido reconoce que para algunos profesionales de la educación el atender a los estudiantes, estar pendientes del progreso de ellos o mostrar interés tiene una connotación paternalista y en ocasiones se cuestiona y desvaloriza por considerar que impide el desarrollo de la autonomía, pero él afirma que así tiene que ser pues considera que la tarea del profesorado no se reduce solo a una de carácter instrumental sino también contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

Las opiniones analizadas recogen el valor que le asignan a estos comportamientos, señalan por ejemplo: “excelente docente, preocupada del aprendizaje de todos sus estudiantes”, “se preocupa que todos entiendan, es muy amable y comprensiva”, “la profesora se da el tiempo para que todos entendamos”, “la profesora se preocupa de que todos sus estudiantes entiendan”, “incorpora alto interés en el desempeño de cada uno”, “el profesor se preocupa por todos sus estudiantes”, “felicitó a la profesora por su compromiso e interés que tiene para que sus estudiantes aprendan”, “se agradece mucho la preocupación, siempre preocupado porque sus estudiantes se superen a sí mismos y sean mejores cada día”, “se preocupa si al alumno en práctica le está yendo bien y si tiene alguna duda o problema para resolverla en conjunto”, “docente comprometida con sus estudiantes”, “dedicada y preocupada de que sus estudiantes aprendan los contenidos de su clase”.

Estas opiniones muestran lo que Zabalza, (2005) denomina en el ámbito de las competencias docentes, la dimensión personal, pues aluden a valoraciones del ser del docente, a su actitud de entrega, de interés por el alumno, a una tarea que muchas veces se asume por compromiso y vocación, que implica en este caso la realización de tareas y atención de alumnos fuera del horario laboral.

Señala que desde la tradición pedagógica los profesores tienen tres ámbitos importantes que caracteriza su formación; el primero de ellos es el disciplinar, el segundo es la formación pedagógica y la tercera es la dimensión personal. Reconoce que la dimensión personal no es fácil abordar, sin embargo, ya está suficientemente acordado en

el mundo de la formación docente, que esta dimensión es muy importante en la formación pedagógica.

Desde la perspectiva de Villa y Poblete (2007) estas constataciones se relacionan con el grupo de competencias denominadas orientación al logro, en relación a que el profesor sea capaz de realizar actuaciones que llevan a conseguir un resultado con éxito.

Una de sus características sería la perseverancia, el deseo de hacer bien las cosas, la motivación y sentirse satisfecho con el trabajo bien hecho. En los relatos se verifica que los estudiantes asocian la preocupación con el compromiso, con la vocación, la buena disposición para enseñar y el espíritu de servicio. También se refieren a la actitud comprensiva, la capacidad de escucha y al interés genuino por el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial resaltan el valor que tiene la preocupación de aquellos que presentan dificultades.

Lo exponen frases como “es un ramo con materia un poco compleja, pero la docente se esfuerza porque todos aprendan por igual sin hacer distinción”, “se preocupa por los estudiantes que tienen dificultades”.

Otro aspecto que se interpreta como parte de la preocupación por el estudiante es la capacidad pedagógica y la adecuación metodológica, los tiempos que se toman los profesores para que todo el grupo avance, aunque esto implique reprogramar la clase o avanzar a un ritmo más lento.

A esta categoría se le asigna una alta importancia y a través de ella reconocen una atención personalizada, que hay disposición para apoyarlos, que se han sentido comprendidos en momentos que han enfrentado dificultades en el ámbito no sólo académico sino también cuando han experimentado problemas personales, crisis familiares u otros problemas inherentes a la etapa evolutiva del ciclo vital en que se encuentran.

Esta percepción de compromiso con su aprendizaje es central para el éxito académico especialmente para aquellos estudiantes que se consideran más desventajados, porque vienen de establecimientos educativos públicos. Al respecto resulta significativa

una afirmación que dice por ejemplo “para mí matemáticas siempre he tenido dificultades, ya que vengo de muy mala base, debido a que me toco estar en los paros y las tomas y eso impide que comprenda de mejor manera el ramo, pero el profesor se da la voluntad de enseñar de buena manera”.

Esta estudiante hace referencia a una competencia que Escudero (2010) define como competencia ética y social, específicamente a la responsabilidad que requiere toda actuación. El afirma que acompañar el desempeño profesional de competencias personales y sociales es algo que contribuye a su vez a reconocer la importancia y el lugar de ciertas características personales que son precisas para conferirle sentido personal a la práctica.

Entre los indicadores de logro estaría la actitud de compromiso con proyectos de dimensión social, a través de descriptores que demuestran la capacidad de motivarse para comprometerse, de implicarse en la tarea que desempeñan, con la empatía y el entusiasmo con que asumen su ejercicio profesional, propio de aquellos que asumen el liderazgo siendo capaz de implicar a otros.

Esto se refleja en opiniones que hacen referencia a la disponibilidad y apoyo en aspectos emocionales del estudiante, a la dedicación y esfuerzo del profesor para lograr una buena formación, así como para conseguir un aprendizaje profundo, por sobre un aprendizaje memorístico. Señalan “considero que la docente se preocupa que los estudiantes aprendan y tiene mucha disponibilidad, explica bien su materia es entendible, a pesar que me cuesta”, “se agradece mucho la preocupación que tiene la docente porque los estudiantes más allá de rendir académicamente estén bien como personas y emocionalmente que es algo más importante”, “siempre preocupada porque los estudiantes se superen a sí mismos y sean mejores cada día”, “comprometida con la formación de sus estudiantes”, “se preocupa que todos aclaremos nuestras dudas”, “se preocupa que entendamos”, “comprometida para formar buenos profesionales”, “se agradece la preocupación del docente por realizar bien su trabajo y dedicar tiempo a explicar y enseñar los contenidos como se debe, de manera metodológica, aunque a veces como estudiantes no nos favorezcan los resultados, pero los aprendizajes quedan grabados”.

Estas descripciones para Villa y Poblete, (2007) aluden a la capacidad de orientarse a la calidad, centrada en hacer bien las cosas en la búsqueda de la mejora continua. Estos autores hablan de un estilo de conducta que se desarrolla, basado en el cumplimiento de normas y exigencias que denotan calidad de su actuación.

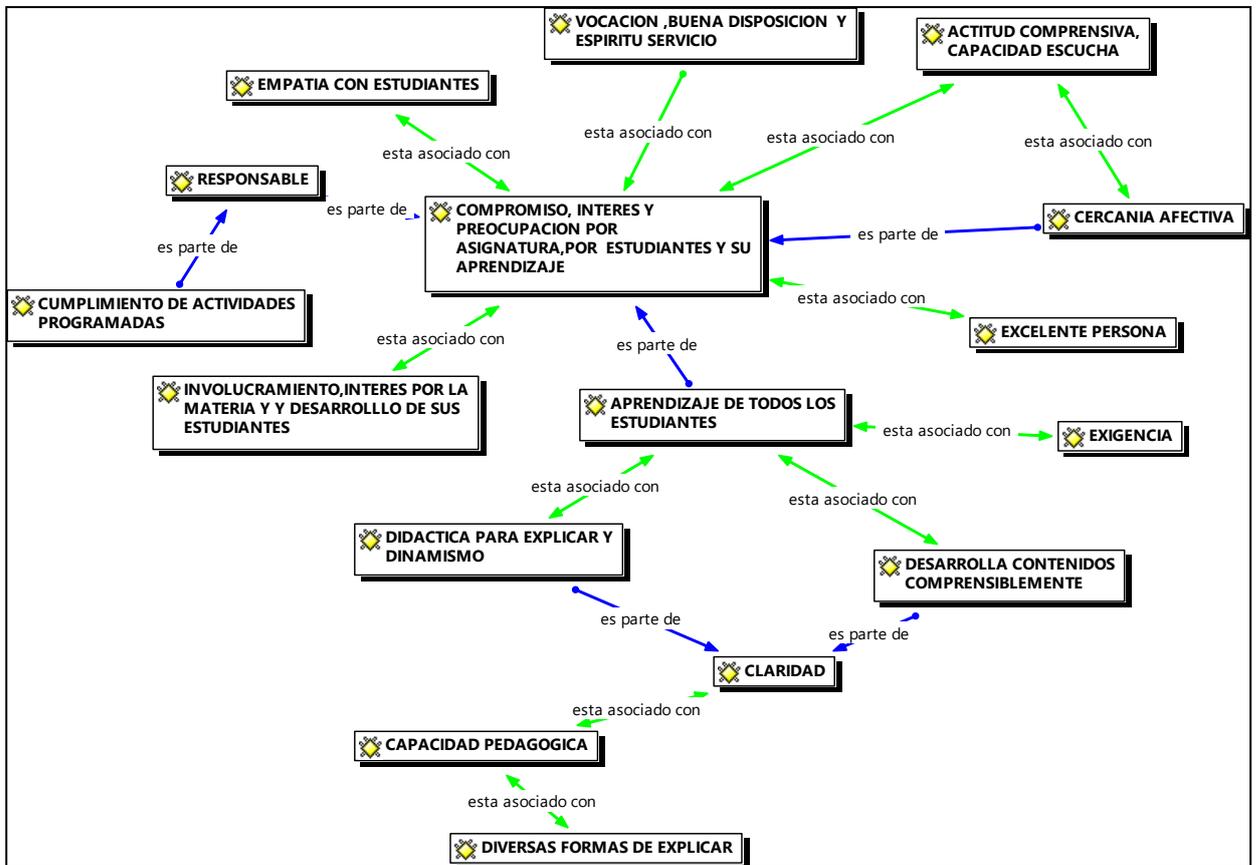
Esta conducta comienza en la preocupación por hacer las cosas bien, en una actitud positiva de intentar hacer cualquier cosa del mejor modo posible, da importancia al proceso, al cómo se desarrollan los métodos y también por cómo conseguir los resultados.

Villa y Poblete, (2007), la preocupación y el compromiso lo vinculan con la autorrealización, pues necesariamente se une con hacer las cosas del mejor modo posible, de sentir satisfacción con hacer las cosas bien y percibir que los resultados son esperados.

Para ello, afirman, se requiere un modo de actuar personal que necesita pensar de un modo determinado, lo cual requiere de la disponibilidad personal. Esta categoría se constituye con apreciaciones que integran aspectos del dominio pedagógico y del ámbito del ser, con categorías que representan actitudes como vocación y espíritu de servicio, responsabilidad, cercanía afectiva, empatía y actitud comprensiva.

A continuación, se muestra el esquema 7 que contiene la Red antes descrita con las categorías que presentan co-ocurrencia.

Esquema 7 Red Semántica Compromiso, preocupación e interés en el aprendizaje de todos sus estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Categoría Actitud comprensiva y capacidad de escucha

Esta habilidad personal se reconoce asociada con la categoría vocación, buena disposición, capacidad de escuchar y espíritu de servicio hacia el estudiante. De igual forma se ve interpretada como habilidades sociales para establecer vínculos de cercanía afectiva, amabilidad y aceptación de la diversidad.

Se trata de un aprendizaje mediado por competencias del ámbito interpersonal, asociado a lo que Buxarrais y Martínez (2009) denominan compasión situándola en el contexto de la disponibilidad y la entrega, la donación gratuita que integra la capacidad de asumir un compromiso permanente con principios morales que incluye el respeto generalizado, una disposición anímica de actuar, la voluntad de arriesgar intereses

personales en beneficio del bien de otros , la capacidad de contagiar a otros su visión de mundo y la humildad en torno a su importancia.

En sus comentarios los estudiantes lo exponen a través de frases como: “esta docente nos escucha en los momentos de mayor estrés”, “es una profesora muy comprensible con los estudiantes y dispuesta al buen humor y entrega”, “docente comprensible, exigente y amable”, “excelente llegada y comprensión con los estudiantes”. “una profesora muy de piel y entregada a su vocación”, “muy humana y colaboradora a la hora de explicar contenidos”, “comprensiva y querida por sus estudiantes”, “totalmente accesible y cercana a sus estudiantes”, “nos ayuda a ayudarnos, nos entrega paz y nos escucha en momentos de estrés”, “es un profe cercano a sus estudiantes, siempre está con el ánimo de enseñar y escuchar”.

En el ámbito de estas actitudes tanto los investigadores del Informe *Tuning* (2007), como Zabalza (2005) ponen énfasis a que el enfoque de formación por competencias implica un cambio de paradigma y específicamente en el papel del educador y en los resultados del aprendizaje, lo cual se estaría cumpliendo desde esta perspectiva.

Reconocen el riesgo de focalizarse sólo en el desarrollo de las competencias específicas o en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural.

Mientras que para Korthagen (2004) se trataría de cualidades esenciales, que, si bien no son características específicas de la profesión docente, tales como el cariño, la sensibilidad, el humor, la confianza, el coraje o la flexibilidad, es sorprendente que esas características hacen la diferencia cuando se piensa en la figura de un profesor realmente bueno.

Reconoce la importancia de incorporar a las reflexiones profesionales aspectos más personales de la enseñanza y lo hace referido a un nivel que denomina transpersonal, referido a la inspiración personal del profesor, sus ideales y objetivos morales que es de donde emergen las cualidades esenciales de las personas. Considera que, si los profesores llegaran a ser conscientes de sus cualidades esenciales, podrían utilizarlas de modo más

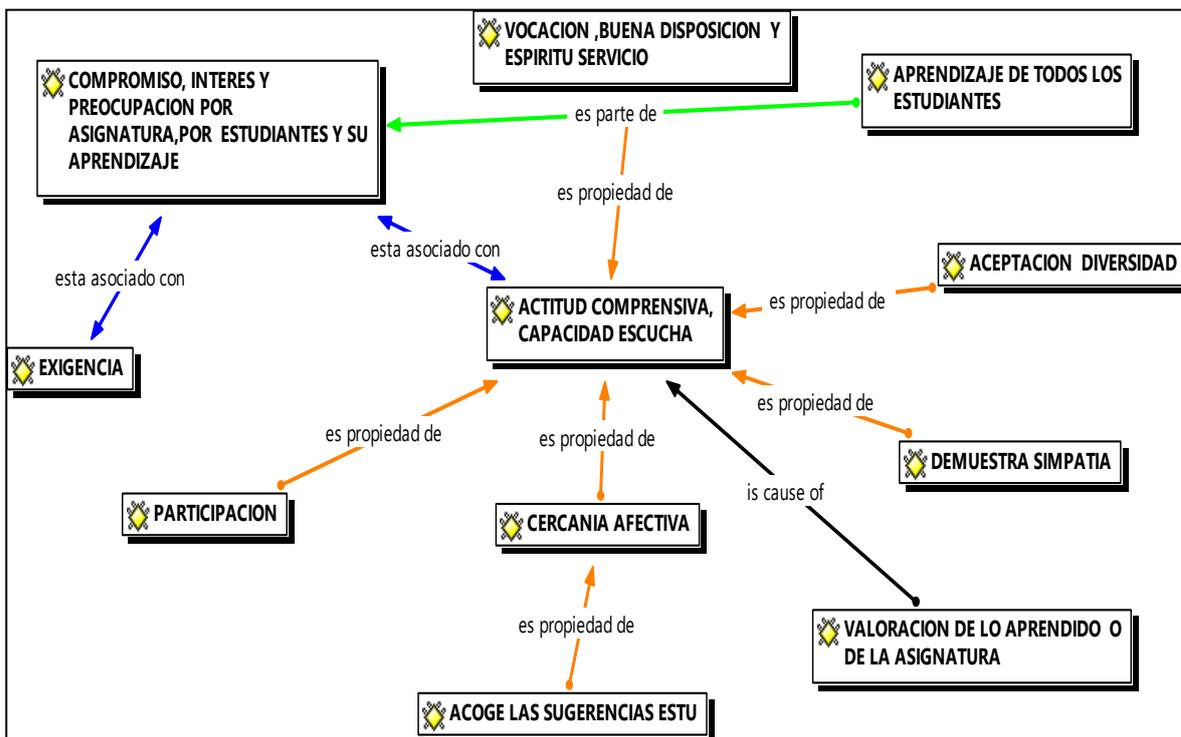
intencionado y sistemático. A modo de ejemplo una misión de ayuda a los estudiantes a desarrollar autoconfianza estará conectada con cualidades esenciales como la sensibilidad, la empatía o la perseverancia. Esto conduciría a una visión del proceso de formación del profesorado más orientada a la persona teniendo presente que hay una interrelación entre todos los aspectos que forman las competencias.

De acuerdo a lo planteado por Villa y Poblete, (2007) estas actitudes formarían parte de las competencias interpersonales de los docentes, que son las habilidades personales para estar en relación como la capacidad de escucha, la empatía y la cercanía afectiva.

Esto es coincidente con aquellas competencias definidas en el Informe *Tuning*, (2007) que se refieren a las Habilidades sociales de carácter interpersonal que están asociadas a ciertas características de personalidad como la actitud de servicio y el nivel de compromiso, lo que coincide con la propuesta de Villa y Poblete, (2007) que se refieren a las competencias interpersonales, que son habilidades para estar en relación.

Desde su tipología se trata de competencias de tipo social que están asociadas las habilidades para la comunicación interpersonal, la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, lo cual lo relacionan con la empatía. A continuación, en el esquema 8, se muestra la forma en que se relacionan estas categorías.

Esquema 8 Red Semántica Actitud Comprensiva y capacidad escucha



Fuente: elaboración propia.

Categoría Actitud motivadora

Muchos estudios sobre la excelencia en la enseñanza universitaria revelan la implicancia que tiene en el desempeño y manejo conceptual que tiene el profesor de su asignatura, así como también la habilidad de transmitir el entusiasmo que siente por ella y que las expresiones de entusiasmo, motivación y empatía son las que contribuyen en forma relevante a inducir aprendizajes profundos y significativos (Ortega, 2007).

El papel que juega el contexto de la enseñanza, vale decir el ambiente de la clase, la motivación, la capacidad reflexiva del docente universitario, ha sido ampliamente investigado. Desde la experiencia de Biggs (2005), el mayor desafío es lograr que un estudiante desmotivado o menos talentoso aprenda de la misma forma que lo hace uno que tiene más ventaja.

Entre los factores que forman parte de una experiencia educativa significativa este autor cita la orientación académica de la clase, que va desde un extremo pasivo donde hay

un bajo nivel de compromiso del estudiante hasta el otro en que se utiliza un método activo que consigue un mayor grado de involucramiento del estudiante. En ambos aspectos influiría el tipo de estrategias didácticas que utiliza el profesor, de mayor o menor implicación del estudiante.

Esto nos habla de dos dimensiones, de las habilidades sociales del profesor para motivar, para transmitir entusiasmo y de la adecuación metodológica para implicar en forma activa al estudiante. Por lo que se lee en los relatos del estudiantado, aquel profesor que muestra entusiasmo, por lo general es aquel que creen que ama lo que hace o que le gusta lo que enseña.

Los estudiantes reconocen la actitud motivadora como un factor central en el aula, que hay profesores que son capaces de transmitir entusiasmo, que les ayuda a mantener la atención, a perseverar cuando hay situaciones de mayor dificultad y esto les ayuda a creer que pueden mejorar sus aprendizajes e incluso su forma de ser o estar, como el desarrollo de la responsabilidad y la perseverancia.

Esta categoría se encuentra asociada también al uso de metodologías activas, pues permiten activar el aprendizaje y asignarle un rol más importante al estudiante y a la aceptación de la diversidad, en el sentido de que el profesor hace extensiva su confianza y preocupación a todo el grupo curso, aun cuando existan estudiantes que no se activan frente a las actividades propuestas en el aula o fuera de ella.

Lo manifiestan en frases como: “muestra una actitud motivadora por lo que hace y eso lo traspasa a los estudiantes”, “motiva y está siempre preocupada”, “la profesora hace que nos interese por lo que ella nos está enseñando”, “logra captar la atención”, “nos motiva a estudiar”, “la forma que hace el ramo da la motivación necesaria para venir a clases y cumplir con las tareas y trabajos”, “la profesora enseña con entusiasmo sus clases, tiene hartito contenido pedagógico”, “nos hace que nos encantemos cada vez más con nuestra carrera”, “la profesora es totalmente entusiasta y preocupada por sus estudiantes”, “motiva a que los estudiantes se encanten con su ramo”, “es grata su motivación y cree en los logros de todos”, “siempre diciéndonos que podemos más y de resaltar nuestros logros para motivarnos”.

El acto de motivar parece ser un acto emocional y autores como Rugarcía, (1994), Tobón, (2008), López, (20013), Bericat, (2000), se refieren a los procesos de cambio en la formación docente, señalando que debiera considerar un enfoque más integrador, que involucra la conciencia integral del profesor con sus ideas, emociones, actitudes, conocimientos, sensaciones, experiencias, valores y significados.

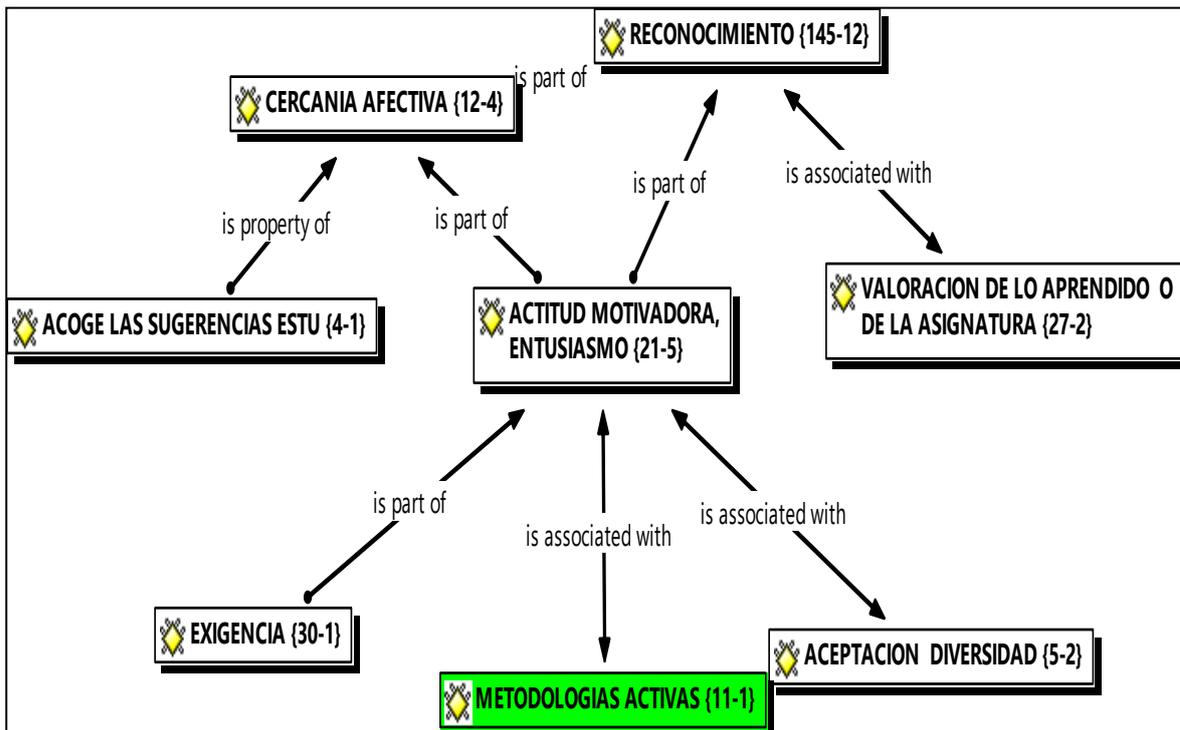
Por su parte Segura (2005) reconoce que el alto compromiso que exige ser educador de las nuevas generaciones, hace que sea una de las funciones y profesiones que tiene mayor exigencia.

Estas afirmaciones reflejarían el desarrollo de un aspecto de las competencias que tiene que ver con el querer Hacer del Docente, que está descrito por Moya, (2011), quien toma una perspectiva constructivista y toma de Le Boterf (1998) que las competencias pueden ser consideradas como el resultado de tres factores que se relacionan entre sí: el saber proceder, que supone combinar y movilizar los recursos necesarios; el querer proceder, referido a la motivación y a la implicación personal del individuo; y el poder proceder, asociado a la existencia a un contexto que facilite las condiciones y al manejo de un repertorio metodológico diverso.

Todos los autores consultados coinciden en que el cambio y la innovación necesitan que las personas que forman parte del sistema educativo, mantengan actitudes proactivas, como la motivación, la reflexividad, apertura y flexibilidad.

En el esquema 9 se muestra la Red antes analizada con sus categorías asociadas.

Esquema 9 Red Semántica Actitud Motivadora



Fuente: elaboración propia.

Categoría Vocación, espíritu de servicio

Segura (2005), enfatiza que el docente debe ser una persona con unas cualidades personales bien específicas. La red vocación y espíritu de servicio refleja cómo los estudiantes asocian estas dos características mediadas por otras como la actitud comprensiva, la capacidad de escucha y la cercanía afectiva de sus profesores, las cuales fueron analizadas anteriormente.

Todas están unidas como categorías que a su vez forman parte de una mayor que es Reconocimiento y la vinculan al compromiso, preocupación y el involucramiento que perciben en la relación educativa.

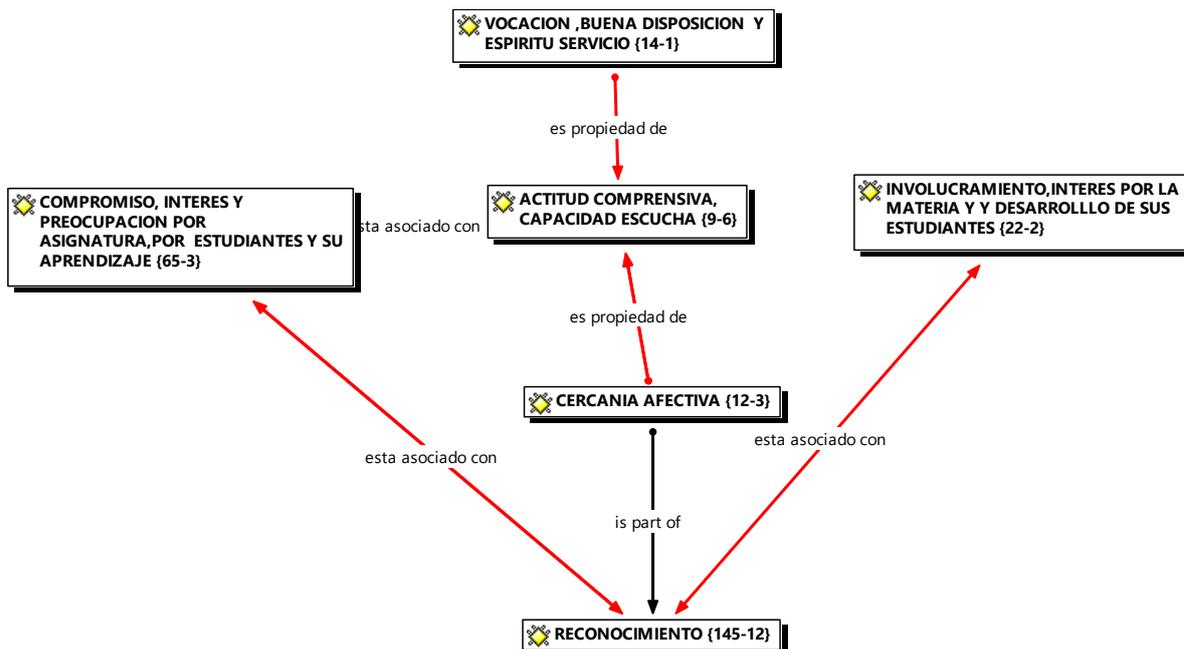
Para Villa y Poblete, (2007) y el Informe Tunnig, (2007) el espíritu de servicio y la vocación expresan una actuación mediada por competencias interpersonales que están asociadas a ciertas habilidades para estar en relación y asociadas a ciertas características de personalidad como la actitud de servicio y el nivel de compromiso.

Los estudiantes identifican esta capacidad y la asocian a su buena disposición para enseñar y para relevarlas las reconocen a través de frases como: “es un profesor que presenta una buena disposición a la hora de explicar los contenidos y sobre todo hacen su trabajo con total vocación que es un real gusto asistir a sus clases”, “con espíritu de servicio, muy pero muy dedicada al ramo que nos hace”, “debo destacar su espíritu de servicio que tiene muy buena disponibilidad para enseñar, aun fuera del horario de clases con el curso”, “tiene una buena disposición y espíritu de servicio”, “creo que es una de las docentes más entregada a su labor, tiene espíritu de servicio, siempre con buen ánimo y disposición para explicar sus contenidos”. “siempre está dispuesta a ayudarnos”, “siempre dispuesto a ayudarnos”.

En el dominio del ser, Escudero (2012) la asocia a la competencia personal que reúne una serie de características como la motivación al logro, el sentido de eficacia y de eficiencia, la responsabilidad, sentido del deber, y atenerse a valores profesionales y criterios éticos a la hora de actuar.

También la vincula a la competencia de acción, operativa o funcional porque se ponen en juego diversas capacidades y habilidades de manera integrada, lo cual incluye los aspectos motivacionales y volitivos, la orientación por valores personales y el comportamiento social. En el esquema 10 se muestran las categorías que forman parte de la red vocación y espíritu de servicio.

Esquema 10 Vocación espíritu de servicio



Fuente: elaboración propia.

5.3.2 Aspectos negativos de las relaciones interpersonales

Según sostiene Biggs (2005) en general hay dos formas que asumen los profesores para operar respecto a la honradez humana, que las formula como meta teorías porque proporcionan un marco de referencia general que genera coherencia entre la mayoría de las decisiones docentes.

Una de ellas es que no se puede confiar en los estudiantes y esto conduce muy pronto a un clima de trabajo basado en la ansiedad y en la culpabilización del estudiante y la otra en que sí se puede confiar, que conduce a un clima basado en la libertad y la confianza para que los estudiantes tomen sus propias decisiones, que produce elevada confianza y mayores expectativas de éxito.

Esta última supone la presencia de características como la evaluación referida a criterios, el tiempo para la reflexión, el intento de eliminar la ansiedad y el cinismo y la adopción de los principios y prácticas del alineamiento constructivo. Para este autor motivación y clima de aprendizaje están interrelacionados y que no se puede exigir a los estudiantes que estén intrínsecamente motivados, excepto mediante una enseñanza

adecuada y define la buena enseñanza como la que pretende conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos de nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea aquellos estudiantes más académicos.

Entre los hallazgos se constata que los estudiantes perciben ciertas actitudes que, si bien se expresan en una menor presencia comparados con los aspectos positivos de la dimensión de relaciones interpersonales, a su juicio interpretan como aspectos que interfieren en su relación con el educador pues no solo afecta su aprendizaje sino también su autoestima, su autovaloración.

Se trata de aspectos negativos en relación a algunas figuras educadoras que muestran conductas de superioridad y menosprecio que se expresan a través de palabras, críticas o gestos que les hacen sentir que no saben lo suficiente o que no son capaces de aprender.

Se incluyen también actitudes como rigidez, poca capacidad de escucha y flexibilidad hacia los estudiantes que tienen problemas o no tienen el rendimiento esperado. Se interpreta además la falta de habilidades sociales cuando perciben conductas inapropiadas de sus profesores como burlas, ironía o bromas que son utilizadas como recurso para denostar o discriminar a otros.

Lo mismo ocurre cuando escuchan a su profesor hablando mal de otros compañeros u observan discriminación hacia los estudiantes más tímidos. Lo consideran una falta de respeto y adecuación, porque esperan una actitud respetuosa con todo el alumnado.

Las categorías que se presentan en la tabla 11 forman parte de la red denominada Deficiencia y revelan los aspectos que hay que fortalecer desde el punto de vista del mejoramiento de competencias docentes, las cuales en su mayoría hacen referencia a la falta de habilidades sociales como la empatía, asertividad y presencia de actitudes discriminatorias.

Tabla 11 Redes Semánticas Actitudes que son reconocidas como aspectos negativos para la relación interpersonal docente-alumno

Dimensión Relación Interpersonal	Frecuencia
Falta de empatía y asertividad.	11
Actitudes de rechazo, menosprecio, burlas.	7

Fuente. Elaboración propia.

Categoría Falta de empatía y asertividad

La empatía se encuentra entre las habilidades socioemocionales más importantes en la relación educativa, al igual que la comunicación y la asertividad, denota la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona para conectarse con los demás y relacionarse positivamente, según Goleman (1996).

Según asevera este autor, la clave que permite a una persona acceder a las emociones de los demás radica en su capacidad para captar los mensajes no verbales. La empatía tiene una fuerte vinculación con las habilidades de comunicación interpersonal y de acuerdo a las investigaciones citadas por este autor, se sabe que más del 90% de los mensajes emocionales son de naturaleza no verbal, y se manifiesta en aspectos como la inflexión de la voz, la expresión facial y los gestos, entre otros.

Este autor también menciona la importancia del autocontrol y la flexibilidad como recurso personal para enfrentar con éxito la tarea educativa que tiene un alto contenido emocional.

Los estudiantes que reconocen estas conductas y señalan por ejemplo: “la profesora no sabe medir los hechos acontecidos, como se dice vulgarmente llega y las tira como viene, y ella no sabe cómo lo va a recibir uno, junto con esto habla a espaldas de uno, siendo que las cosas debiera decírselas en la cara, es una líder negativa”, “debiera trabajar la empatía en cuanto a los atrasos de los estudiantes en situaciones particulares al ingreso

de la clase ya que este punto no lo considera”, ”la forma que utiliza para decir las cosas no es la más adecuada, personalmente no siento la orientación y acompañamiento que deberá tener mi primera práctica, las cosas ya no son como eran antes, han cambiado y las personas se adaptan y ello no lo hace”, ” debiera ser un poco más empática con quienes están enfrentando este proceso por primera vez”, “su palabra solo es la que vale, debiendo presentar empatía, escucha y resolución de conflictos”.

Estas expresiones tienen vinculación con ciertas características del liderazgo, como el respeto y adecuación a la forma de corregir o realizar la función educativa. Villa y Poblete, (2007) se refieren a las competencias interpersonales de tipo social y cita entre ellas la competencia comunicación interpersonal como la capacidad de relacionarse con otras personas con una escucha empática a través de la expresión asertiva de lo que se piensa y se siente por medios verbales y no verbales. Se requiere regular o modular ciertas emociones que se consideran contrarias a la función educativa o que generan miedo o ansiedad (Biggs, 2005).

También se vincula a la escucha activa lo que permite demostrar a los interlocutores que son escuchados y coinciden en que la asertividad permite que los demás sepan nuestras posiciones y entiende las ideas de otros, dando lugar a la retroalimentación, a la posibilidad de criticar en forma constructiva, generando un clima propicio para el entendimiento y el diálogo Goleman (1996).

Como lo plantea otro estudiante quien señala expresa lo contrario: “buena docente, se preocupa de corregir a sus estudiantes de buena manera dándole a conocer las cosas positivas y lo próximo a mejorar”, “muy buen profesor, se agradecen las enseñanzas que nos entrega en cada clase, es muy empático y razonable con los estudiantes”.

Esta forma de corregir respetuosa y adecuada algunos autores lo reconocen como liderazgo, porque es la capacidad de influir en otros y obtener de ellos lo mejor que sean capaces de dar y aportar. Reconocen que no es una competencia fácil de desarrollar, pero consideran que se puede desarrollar y para ello se requiere formación, experiencia y práctica.

Categoría Actitudes de rechazo, menosprecio, burlas

Hay autores como Buxarrais y Martínez, (2009), Naranjo, (2007), Torrego, (2011), Naranjo, (2007) que sostienen que la visión del nuevo docente ha cambiado y que implica nuevas demandas de los estudiantes, le pide al profesorado adecuarse a la diversidad y hacerlo con calidad y equidad, vale decir, sabiendo tratar de manera diferente a aquellos que son distintos.

Este cambio impone ya no solo enseñar o transmitir conocimientos sino con competencias para desarrollar actuaciones orientadas al buen servicio (Lorenzo, 2012).

Las actitudes de rechazo, menosprecio o burlas que los estudiantes expresan se reconocen en expresiones como “ la docente muestra un gran conocimiento el cual ha adquirido mediante la experiencia profesional y personal, pero a veces ese conocimiento la lleva a menospreciar a los estudiantes y hacer críticas destructivas en vez de constructivas, cada persona tiene su modo de aprender y cada una tiene su tiempo, pero no por eso se debe menospreciar al alumno”, “ni es agradable ni sirve de mucho tener docentes que siempre están denigrando, riéndose, burlándose de sus estudiantes, dejándolos en vergüenza, diciéndoles que no saben nada, tirándolos al suelo prácticamente en cuanto a su autoestima, no dan ganas de ir a sus clases porque siempre anda diciendo cosas negativas”, “profesora no sabe tratar a los estudiantes”, “lo que no me gusta es que cataloga mucho a los estudiantes”, “indirectas de mal gusto y poco estimulante”, “siempre está diciendo cosas negativas”.

Estas actitudes percibidas por los estudiantes están en oposición al concepto de competencias que utiliza el Proyecto DeSeCo, (2005) que las define como habilidad de alto nivel, que comprende la capacidad meta-cognitiva que implica la capacidad reflexiva de preguntarse el porqué. Los estudiantes reconocen que hoy no son los mismos que antes, haciendo referencia a la figura de poder del profesor y estas deficiencias también las relacionan con la falta de compromiso.

La pertinencia de este enfoque del desarrollo de competencias docentes es por su vinculación con el contexto, pues se reconoce que tanto las cualidades personales como las

habilidades cognitivas son precisas para poder llevar una vida personal satisfactoria y desempeñarse bien en el contexto socio laboral.

La superioridad del docente en cuanto al dominio conceptual o disciplinario no debiera ser una circunstancia que le permita hacer sentir su superioridad frente al estudiante y en este aspecto tiene sentido lo que plantea Naranjo, (2007) cuando se refiere a la necesidad de superar el egocentrismo de algunos educadores.

En este aspecto el desarrollo de la competencia cognitiva, es importante porque toma en cuenta la necesidad de que los individuos desarrollen una comprensión de ellos mismos que les habilite para conferirle sentido a la realidad y para actuar bien en el mundo, tanto en sus elementos de saber qué y saber cómo, refiriéndose a la adecuación de las conductas.

Siguiendo en esta línea de reflexión para Bericat (2000), es inconcebible que el universo simbólico de una persona esté compuesto exclusivamente por ideas o cogniciones, y afirma que, sin ninguna duda, también se pueden encontrar valores y emociones que son un reflejo de nuestra naturaleza reflexiva y social.

Por otra parte, Goleman (1996) afirma que una persona que carece de control sobre sus emociones negativas podría ser víctima de un arrebató emocional que le impida concentrarse, aprender y tomar decisiones con claridad. Sostiene que las buenas relaciones con las demás personas es un capital muy valioso en la actualidad, lo menciona incluso como un capital inestimable y la inteligencia emocional es la capacidad que lo permite.

Los estudiantes a la vez hacen referencia a situaciones en la relación interpersonal como el uso de bromas, chistes o afirmaciones que contienen rasgos de discriminación social. De igual forma ponen su atención sobre la aceptación de la diversidad en cuanto al respeto de los diferentes estilos o ritmos para aprender, situación que rechazan cuando observan en sus profesores frases despectivas hacia él o hacia algún compañero.

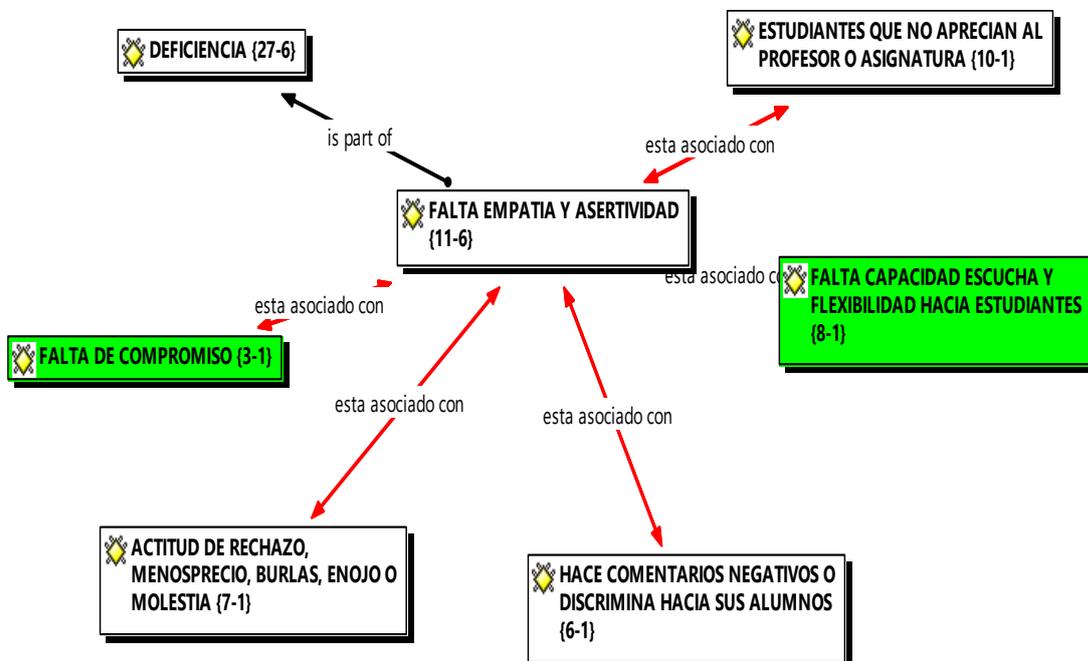
Al respecto Goleman (1996) sostiene que, en los entornos profesionales contemporáneos, la diversidad constituye una ventaja competitiva pues potencia la

creatividad y sugiere que, para poder sacarle provecho, se requiere la presencia de aquellas habilidades emocionales que favorecen la tolerancia y rechacen los prejuicios.

Desde el punto de vista de la intervención afirma que la investigación sobre los prejuicios indica que los esfuerzos por crear un entorno laboral más tolerante deben partir del rechazo explícito a toda forma de discriminación o acoso, por pequeña que sea y esto incluye el mal uso del humor con bromas o chistes que tienen contenido peyorativo o de menosprecio hacia algún rasgo o persona.

Bericat, (2000) sostiene que el trabajo emocional es un componente básico de los requerimientos de muchos puestos de trabajo en las sociedades de servicio y que entre las profesiones que tienen la necesidad de realizar un trabajo de control emocional se incluye al profesorado. A continuación, se muestra el esquema 11 que representa los aspectos negativos que entorpecen la relación docente alumno.

Esquema 11 Red Actitudes de valoración negativa en la relación profesor alumno



Fuente. Elaboración propia.

5.4 Competencias genéricas desde la perspectiva de los docentes

Para desarrollar la función docente en la actualidad Barrera (2007) reconoce la necesidad de profesionalizar la docencia, transformando el paradigma técnico tradicional que es propio de la actual formación docente, por una visión crítica, emancipadora, que considera la autonomía, el respeto por la libertad de las personas y que a su vez las reconoce con la capacidad de aprender en forma continua.

Ella sostiene que este modelo se apoya en la contextualización que requiere la acción educativa, se orienta a una visión práctica y crítica- reflexiva del educador, el desarrollo de competencias genéricas para cumplir con las funciones de profesor y como parte de una comunidad educativa. Asimismo, observa que se requieren competencias para investigar en el aula, o sea, que el profesor tenga una actitud reflexiva, crítica y sea constructor del conocimiento con sus estudiantes Barrera (2007).

Similar consideración hace para Biggs (1996), sobre la visión tradicional de la enseñanza universitaria, pues afirma que por lo general se visualiza como transmisión de información y de manera unidireccional, donde el profesor es el experto en los conocimientos, el que domina los contenidos, que expone la información y el estudiante absorbe, retiene este conocimiento para luego según su capacidad y motivación dar cuenta a través de diferentes tipos de evaluación.

Desde su apreciación, cuestiona que el proceso se refiere a lo que hace el profesor y no a lo que hace el estudiante, porque de esto se desprende que las diferencias que se producen en el aprendizaje, hace de este proceso una teoría culpabilizadora del estudiante, ya que cuando la enseñanza fracasa se debe a algo de lo que ellos carecen.

Desde su experiencia señala que lo común es que se afirme que los buenos profesores son aquellos que tienen más competencias docentes, no obstante, es posible que éstas tengan poco que ver con la eficiencia.

Sostiene al igual que Barrera (2007) que las competencias docentes no deben aislarse del contexto en el que se han de utilizar, reconociendo que saber qué hacer solo es importante si sabemos cuándo y cómo.

Sobre la base de una perspectiva sistémica, lo que plantea es que el buen aprendizaje del estudiante depende tanto de factores propios del estudiante como del contexto de la enseñanza, que incluye la responsabilidad del profesor, unas decisiones informadas y una buena dirección de la clase (Biggs, 1996).

La categoría emergente capacidad pedagógica de los profesores participantes de este estudio son descritas en la tabla 12 y están clasificadas bajo 3 dimensiones, uno referido al dominio de contenidos, le sigue el dominio metodológico y en tercer lugar la dimensión asociada al manejo grupal para favorecer la participación de los estudiantes en el aula.

Tabla 12 Categorías emergente Capacidad Pedagógica

Dimensiones	Categorías emergentes	Frecuencia
Dominio de contenidos	Dominio de los contenidos	12
	Interés por la mejora	4
	Capacidad de vincular contenidos al contexto laboral	7
Dominio Metodológico	Manejo de estrategias para atender respetando la diversidad en el aula	8
	Manejo adecuado de la evaluación	7
	Innovación y creatividad para crear recursos de aprendizaje.	7
	Habilidades para planificar considerando contingencias	4
	Promover valores formativos	10
Participación	Favorecer y valorar la participación del estudiante en clases.	12
	Compartir responsabilidad del aprendizaje con el estudiante. Trabajo autónomo	6

Fuente. Elaboración propia basada en encuesta opinión docente. Anexo 6.

5.4.1 Capacidad Pedagógica para enseñar la disciplina

A continuación, se presentan las categorías emergentes de aquellas habilidades, destrezas y aptitudes que a juicio de los profesores que participaron en este estudio son importantes para cumplir con éxito la tarea educativa. En primer lugar, exponen aquellas competencias que están asociadas al ámbito pedagógico, como el dominio de contenidos, el dominio de repertorios metodológicos para enseñar en un aula con diversidad de estudiantes y aquellas habilidades que permiten promover la participación de sus estudiantes en el aula.

Categoría Dominio de Contenidos

El dominio de contenidos ha sido reconocido por diversos autores como Zabalza (2005), Torrego (2009), Biggs (2005), Malpica (2013), Ortega (2007), Mario de Miguel (2006), Villa y Poblete (2007) entre otros, como una competencia que llevada al ámbito pedagógico de la enseñanza implica una responsabilidad social y de ella el docente debe dar cuenta.

Comparten además que en esta competencia se ponen en juego de manera integrada otras habilidades y capacidades como el sentido del deber, la responsabilidad, la capacidad de planificar, organizar su asignatura, organizar el material y los recursos, así como para lograr una buena selección y presentación de los contenidos, secuenciarlos, ordenarlos y darles coherencia para que resulte efectiva para los estudiantes con los que está trabajando.

Le Boterf (2000) nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos de saber hacer o la aplicación de conocimientos teóricos o prácticos de manera fragmentada, sino que es un saber combinado, flexible y dinámico. Como consecuencia nos dice que la competencia debe definirse más en términos de saber actuar que de saber hacer.

Ello implica combinar y movilizar una serie de recursos para actuar de una manera pertinente. Se trata entonces de una combinación de conocimientos, destrezas, lecciones de experiencia, cualidades personales, recursos emocionales e intelectuales que moviliza a fin de realizar la función de entregar conocimientos.

Esto coincide con la opinión de los docentes participantes de este estudio, para quienes uno de los aspectos de mayor importancia es el dominio de los contenidos, de la mano con la capacidad de vincularlos al contexto laboral actual y su interés por la mejora.

La docente 2 destaca que el éxito en su labor educativa viene dado por “el dominio de materias propias a la asignatura, contextualizadas al actual contexto laboral y en el medio social lo cual permite la realización de actividades a las cuales el estudiante se verá enfrentado en su campo laboral”.

Esta docente agrega que el dominio que ha ido adquiriendo a través del tiempo para entregar a sus estudiantes contenidos que vinculan teoría y práctica, viene dado desde la propuesta institucional de la universidad que utiliza un modelo educativo que se denomina Aprender Haciendo, que pone el foco en el aprendizaje activo, contextualizado y vinculado al mundo laboral. Sostiene que este aspecto se ve reforzado por “el manejo de conocimiento frente al modelo de enseñanza que aplica INACAP, pues ello permite el alineamiento entre el contenido, la actividad, la evaluación y la relación docente/estudiante”.

Otros profesores señalan que manejo teórico de una disciplina va unido a las posibilidades de que el estudiante construya conocimiento mediante la práctica educativa y la vinculación con el medio social donde se desempeñará a futuro. Es por esto que la mayoría expresa que se preocupa de diseñar propuestas de adecuación de metodologías para lograr que sus estudiantes conecten el significado de la práctica con el estudiante y por otra, esta situación educativa con la teoría. En este sentido el docente 6 reconoce que sus habilidades le han permitido “acercar a los alumnos al mundo laboral, mostrando cada vez que sea necesario, la realidad laboral con experiencias reales”.

Este enfoque se encuentra en sintonía con la propuesta de Barrera (2006), quien junto a su equipo se ha dedicado a crear diferentes marcos conceptuales y prácticas pedagógicas que ayuden al profesorado a cerrar la brecha entre teoría y práctica, diseñando experiencias educativas que se enriquecen al ser compartidas con otros educadores. Este enfoque lo denomina Hacer visible el pensamiento y está basado en investigaciones que fomentan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo de sus estudiantes.

Es uno de los aspectos que revela el docente 9 quien expresa su interés por “incentivar al pensamiento personal y crítico de cada estudiante”, lo que es compartido por la docente 1 que está “buscando generar autonomía en ellos/as y una mirada crítica del trabajo y de los avances que puedan darse”, y el docente 6 “inculcar en los alumnos la importancia de desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y la habilidad de ser concluyente”.

La importancia de esta propuesta, que es similar a la que utilizan estos profesores, ha mostrado que cuando el estudiante se involucra en actividades donde debe aportar ideas,

participar, crear, analizar, discutir y preguntar, reconociendo que su pensamiento es valorado, no solo por sus profesores sino también por sus compañeros, los convierte en agentes de su propio aprendizaje Barrera (2006).

Así lo reconoce la docente 1 a quién le ha dado buenos resultados “valorar el aporte de cada estudiante dentro de la clase, tratando de vincularlo siempre con los temas que se trabajan. Se evita la sensación de no ser tomado en cuenta y se potencia el desarrollo del discurso en ellos”.

Esto significa que los planteamientos que hace Biggs (1996) desde una perspectiva constructivista, están alineados con las actuaciones de estos docentes. Desde la mirada de este autor, resulta inaceptable pensar que el significado de lo aprendido se pueda transmitir de profesor a estudiante, como si fuera una copia de un documento.

Él lo denomina alineamiento constructivo basado en los dos principios del constructivismo, construir el aprendizaje, alineando la enseñanza y le asigna gran importancia a la coherencia entre las distintas partes del proceso, señalando que la calidad de la práctica educativa se refleja en la forma en que se combina la capacidad reflexiva de sus actores, la fundamentación pedagógica que respaldan las actuaciones docentes y el saber cómo aprenden los estudiantes.

Esto lo plantea la docente 1 quien considera que le ha servido para mejorar la entrega de contenidos el “romper esquemas de trabajo que resultan poco rigurosos y poco vinculantes, hay que estar dispuestos/as quebrantar algunas formas de enseñar para que se generen ejercicios innovadores en clase”, “puedo encontrar diferentes formas de presentar y/o socializar un tema, lo que permite poder llegar a varios estudiantes según sus formas de aprendizaje y sus intereses”.

Por su parte Mortimore (1991), Bris (2012), Lorenzo (2012) y Bolívar (2001) coinciden en reconocer el nuevo liderazgo docente y la eficacia educativa como elementos que se distinguen cuando los estudiantes progresan más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones de entrada o sus diferencias individuales.

En este sentido las opiniones del profesorado están alineadas con los planteamientos de Torrego (2008) quien recoge los principios constructivistas (Ausbel 1976; Bruner 1988 y Vygostky 1995) para señalar que, en el nuevo escenario, la profesión docente ha tenido un cambio significativo y se trata de superar el modelo tradicional para ser un tutor, un mediador y potenciador de la autonomía del aprendizaje.

Esto se constata en la opinión de la docente 9 para quien lo importante es “incentivar la autonomía de pensamiento”, mientras que para la docente 1 es importante “la presentación a los estudiantes de la planificación de la asignatura al inicio de ésta, pues ello les permite estar informados, organizarse, auto controlarse y responsabilizarse en sus decisiones respecto de asistencia y cumplimientos de actividades”.

El dominio de contenidos y la capacidad para planificar el proceso de enseñanza aprendizaje, requiere para Sabalza (2005) de niveles de dominios de nivel superior y sugiere su fortalecimiento a través de programas de formación y de innovación didáctica. La docente 1 lo propone como una necesidad de mejora, “fortalecer los procesos de formación e intercambio de experiencias en relación a estos temas” y agrega” los espacios de trabajo siempre están en función del estudiante, partiendo por las necesidades de ellos, pero no desde las que presenta el/la docente”.

En el área pedagógica los docentes universitarios requieren de un conocimiento y manejo avanzado de sus disciplinas, esto implica la experiencia práctica en la disciplina que enseña y saber utilizar su experiencia laboral para transferir dichos conocimientos en el aula universitaria de manera significativa.

Sin embargo, como plantea Escudero (2012) cualquier habilidad humana es mucho más que la suma de lo que sabe y es capaz de hacer una persona, que el desempeño complejo, como es el caso de una práctica educativa, se necesita tener en cuenta la competencia cognitiva, tanto en sus elementos del saber qué y saber cómo, refiriéndose a la adecuación metodológica, la cual es un componente consustancial a una práctica bien fundamentada.

Categoría Dominio Metodológico

Para los profesores participantes esta categoría la se divide en 5 sub categorías que se describen a continuación:

- Manejo de estrategias para atender el aula respetando la diversidad;
- Manejo adecuado de la evaluación;
- Innovación y creatividad para crear recursos de aprendizaje;
- Habilidades para planificar considerando contingencias y
- Promover valores formativos.

La categoría dominio metodológico se encuentra asociada en primer lugar a la subcategoría manejo de estrategias para atender el aula respetando la diversidad de los estudiantes considerando sus diferencias tanto en la forma de aprender como en su forma de ser o estar.

Las estrategias de aprendizaje para Torrego (1996) son las habilidades de trabajo y estudio que posee un estudiante de modo que le posibilita o dificulta el aprendizaje de los diferentes contenidos. El uso de una estrategia según plantea va a depender de la finalidad que se pretende (responder una prueba, resolver una situación o desarrollar una aplicación de contenidos); el material de estudio que se utilice (una narración, un texto, un análisis de caso); los conocimientos previos sobre el tema que tengan los estudiantes (no son las mismas estrategias cuando el estudiante debe enfrentarse a algo nuevo) y las condiciones de aprendizaje (el tiempo, la motivación, condiciones del aula, entre otras).

Sostiene que las estrategias suelen ser muy variadas y por lo tanto es muy difícil encontrar “recetas” que puedan recomendarse con carácter general y es por esto que es muy importante que el profesorado observe, pregunte e incluya aquellas estrategias que sean más adecuadas y tras su aplicación evaluar el éxito o el fracaso, o sea, introducir la reflexión sobre los procesos de trabajo en el aula.

Así lo sostiene la docente 9 quien pone atención en la “variedad de los contenidos y en las clases” o la docente 10 en cómo facilita la comprensión con “láminas didácticas

en las presentaciones *power point*” o el docente 11 quién le asigna “muchas dedicación en la planificación de las clases, para que sean comprensivas”.

Para los docentes los usos de estas estrategias están al servicio de la diversidad y esto implica aceptar la diversidad y lograr que todos los estudiantes aprendan, lo que coincide con algunas competencias o saberes que deberían formar parte de lo que Freire (2009) denomina como bagaje de todo profesor o profesora.

Desde su perspectiva teórica una actitud que debiera sostener todo profesor es estar despierto a lo que ocurre en el aula, sostiene que el profesorado no aprende solo en los libros sino en la clase, que deben estar atentos, leyendo en sus estudiantes como si fueran un texto mientras hablan, tener la capacidad de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza, percibir si hay alguien entre sus estudiantes que no entendió lo que dijo y en ese caso tiene la obligación de repetir ya sea el concepto o su explicación en forma clara hasta ser comprendido.

Esto lo confirma el docente 1, quien entre sus habilidades valora “el manejo de grupo, esto hace que tenga toda la atención puesta sobre lo que sucede en la sala pudiendo identificar cuando se comprende un tema, cuando no, cual es la dinámica del grupo y si es necesario adaptar e incluir nuevos materiales para la comprensión de los temas”.

El manejo del grupo-curso para Torrego (1996) es una habilidad necesaria porque fomenta la cooperación, el apoyo mutuo y un mejor clima para el aprendizaje. Reconoce que todo profesor es consciente de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que incide en el aprendizaje y sin embargo en ocasiones se deja en manos del azar.

Por esta razón recomienda planificar de modo tal que las actividades grupales diseñadas nos lleven a un mejor funcionamiento de la clase. Como lo expone la docente 10 que indica “distribución en semi círculo para el desarrollo de la clase, todos nos miramos y logramos mayor atención”.

Una segunda habilidad relacionada con el manejo de la diversidad, que todo profesorado debe aprender para Freire (2009) es aprender a escuchar. Señala que esto es

fundamental pues no puede hablar bien quien no sabe escuchar, que escuchar implica siempre no discriminar, implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo. Expone varias interrogantes que ayudan a comprender su planteamiento sobre la diversidad, entre ellas ¿cómo puede un profesor tener buena comunicación con un alumno al cual desvalorizó o ironizó?

Hace mención a la importancia de respetar las diferencias sociales, culturales, económicas, creencias, ideologías o experiencias. Esto lo confirma el docente 9 para quién es importante “no discriminar, respetar las diferencias por sexo, edad, origen étnico, ideas políticas o religiosas” y también lo comparte el docente 2 para quien una de sus características que le ha ayudado en su desarrollo profesional docente “la capacidad de empatizar con la diversidad del grupo curso, conforme son sus realidades y características individuales”.

Freire (2009) insiste en la necesidad de que el profesor observe coherencia en sus actuaciones, que no puede tener un discurso alejado de la práctica, que tiene que buscar una correspondencia entre lo que dice y lo que hace.

Plantea que se debe asumir que la práctica educativa está ligada a la necesidad de aceptar el protagonismo de los demás, no pensar que se es el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas y a la necesidad de no tener resentimiento con las personas que pueden hacer las cosas que me gustaría hacer y no hago porque no soy capaz.

Es así como releva la importancia del respeto y la humildad, para reconocer que los otros pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos. Propone entonces crear y recrear en sí mismos y en los lugares de trabajo estas cualidades fundamentales para que sea posible realizar nuestros sueños de educadores.

Hay docentes que asumen la importancia de mantener esta actitud de humildad y también de autocrítica, así lo hace el docente 1 que afirma “aceptar que como docente me equivoco o no tengo la respuesta de todo”, también el docente 8 que valora como un rasgo distintivo su “capacidad de autocrítica” junto a “la capacidad a mejorar continuamente”.

La segunda subcategoría que los docentes asocian al dominio metodológico es referida al manejo adecuado de la evaluación. Como sostiene Santos Guerra (1996) aunque la finalidad de la enseñanza es que los estudiantes aprendan, la dinámica de las instituciones hace que este proceso se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben y por lo tanto más importante que aprender es aprobar. Que la cultura que genera la evaluación refuerza unas formas de actuación que la asocian al éxito académico entendido como la obtención de excelentes calificaciones.

Sin embargo, los relatos de los docentes reflejan que la evaluación es considerada como una instancia de retroalimentación de los aprendizajes y en coherencia con el modelo educativo de INACAP se utiliza para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes. Tal como lo describe la docente 2 quien viene “utilizando esta instancia como una actividad de retroalimentación y de fijación de contenidos esperados”, o la docente 5 que reconoce “la entrega oportuna de informes y pruebas corregidas donde se señalan también todas las observaciones pertinentes para el aprendizaje”.

Otros profesores ponen el énfasis en el aprendizaje utilizando diferentes tipos de evaluación. Como lo menciona la docente 6 para quien es importante resguardar la “aplicación de diferentes tipos de evaluaciones sumativas, formativas, coevaluaciones”.

O bien buscan estrategias de evaluación que facilite un aprendizaje significativo que les permita llevar a la práctica lo aprendido, como lo expresa la docente 6 quien la utiliza para “procurar la instancia para que los alumnos apliquen diferentes técnicas, para presentar informes y disertaciones”.

La tercera subcategoría asociada al dominio metodológico es la innovación y creatividad para crear recursos de aprendizaje.

Freire (2009) reconoce que la complejidad de la práctica educativa es tal, que se debe tomar en cuenta los distintos elementos que conducen a un buen proceso educativo, entre ellos, la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes pues las virtudes, los saberes y las condiciones adecuadas a una buena práctica educativa no caen del cielo, sino que deben ser creadas e inventadas por nosotros.

Lo expuesto se relaciona con la experiencia del docente 3 para quién una de sus habilidades ha sido “utilizar variedad de estrategias e instrumentos para que los aprendizajes sean significativos” o la atención que pone el docente 1 en estar atenta para ver “si es necesario adaptar e incluir nuevos materiales para la comprensión de los temas” y en su propuesta “hay que estar dispuestos/as quebrantar algunas formas de enseñar para que se generen ejercicios innovadores en clase”.

Las categorías expuestas reflejan la preocupación por ofrecer una educación de calidad alineada con el nuevo rol docente, que propone Barrera (2007), cuando se refiere a la nueva educación, que releva la importancia de planificar la innovación y el cambio, reconociendo que este cambio va poco a poco, gradualmente, no se produce de súbito o de un día para otro.

Estos profesores reflejan en sus relatos el interés de adecuarse, de innovar, de hacer uso de su creatividad para crear variadas estrategias de enseñanza, de profesionalizar su rol docente como sostiene Barrera (2007), pues reconocen que el manejo adecuado de estrategias en el aula es una habilidad que se necesita para enseñar mejor a un grupo de estudiantes que es cada vez más diverso.

Las competencias que describen se encuentran en concordancia con los Subcriterios de liderazgo que se exponen en el Modelo Europeo de excelencia, que propone asegurar que se instalen procesos para mejorar las actividades educativas mediante la creatividad, la innovación y los resultados del aprendizaje.

La 4° subcategoría que los docentes asocian al dominio metodológico son aquellas habilidades para planificar considerando contingencias, las que tienen relación con características personales que necesitan para adecuarse y ser flexible ante la ocurrencia de situaciones imprevistas o para responder a ciertas condiciones del contexto, de los estudiantes o que requieren ser redefinidas en el momento para mejorar el desempeño de sus estudiantes. En otras ocasiones responde también a situaciones del ámbito personal, emocional o familiar del propio docente.

Los relatos que hacen referencia a estos aspectos lo expone el docente 3 quien se ha propuesto tener “flexibilidad frente a situaciones estresantes”, así como la docente 2 que reconoce su capacidad “de flexibilizar frente a la planificación base que se prepara previamente para la asignatura conforme sea la situación que lo amerite”. En otros casos se tiene presente en el momento de la planificación, como lo hace la docente 2 “organización en base a la planificación previa de la asignatura, considerando tiempos para contingencias”.

El 5° aspecto vinculado al dominio metodológico es la capacidad para promover valores formativos, entre los cuales mencionan el respeto, responsabilidad, exigencia y autonomía. Así lo expone la docente 3 “promover los valores de la profesión frente a cualquier tipo de situación, promoviendo el respeto y las buenas costumbres”.

Lo expuesto coincide con el planteamiento de diversos autores, entre ellos Buxarrais y Martínez (2009) para quienes la figura del docente como agente educativo es uno de los más potentes, porque en su relación con el estudiante va modelando los valores morales.

El respeto se concibe como un valor a demostrar entre el profesor y el estudiante, no se trata solo de exigirlo sino también de modelarlo a través del ejemplo, como plantea el docente 2 quien reflexiona sobre la necesidad de “estar consciente que como Docente soy la figura de modelaje al estudiante, pues ello implica cuidar desde la presentación personal, el uso del vocabulario, las destrezas oratorias, aplicación de valores éticos que a fin de cuentas implica respetar para ser respetado”.

Korthagen (2010) resalta la importancia que tiene para los profesores el llegar a ser conscientes de sus cualidades esenciales para poder utilizarlas de forma más intencionada y sistemática. De esta forma, fomentar en el profesorado la reflexión y la alineación entre los aspectos más personales de la enseñanza se traduce en un sentimiento de armonía interior.

Señala que una visión del proceso de formación del profesorado orientada a la persona del profesor, implica que puedan reflexionar sobre los distintos niveles del ser, en

especial sobre aquellas cualidades que denomina esenciales y que al llegar a ser más conscientes de ellas les puede permitir utilizarlas de manera más intencionada y sistemática, poniéndolas al servicio de su profesión.

Para ello propone una práctica reflexiva a través de un modelo que designa con el nombre de cebolla y en él están interrelacionados distintos niveles desde el más externo hasta uno transpersonal.

Explica que el objetivo es lograr estar alineado, actuando en coherencia como propone Freire (2009) para tener conciencia desde un nivel más profundo sobre el lugar que cada uno cree que tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor, la inspiración y los ideales que lo guían, sus objetivos morales hasta el nivel más externo como lo es el entorno, la clase o un estudiante específico.

Esta reflexión se debiera facilitar en 6 niveles los cuales son el entorno, el comportamiento, las competencias, las creencias, la identidad y la misión que inspira su profesión o proyecto de vida.

El último aspecto de la 5° subcategoría que forma parte de los aspectos formativos, es aquel que el docente 5 denomina exigencia “se estima que el exceso de exigencia y rigurosidad es sólo por dificultar el aprendizaje, pero la recompensa está cuando los estudiantes que avanzan y cursan los últimos semestres le reconocen a una que gran parte de su aprendizaje ha sido producto de lo exigido”.

La exigencia no solo es una característica presente en el plano académico sino también en el aspecto normativo de la conducta, como en el caso del docente 8 quien expresa “establecer límites claros al estudiante, en aspecto académico y de relaciones interpersonales y comportamiento en aula”.

En síntesis, lo planteado por los docentes está acorde a los desafíos que propone para una época de postmodernidad Marina (2002) quien hace referencia a los rasgos que debe tener la figura del nuevo profesor. Propone que esta figura debiera concebir la

educación como un proyecto ético cuya finalidad es formar ciudadanos, no solo para capacitarlo laboralmente, lo cual es necesario, pero no suficiente.

Agrega que este nuevo profesor debe entrenar para la acción, que no basta con hacer que el alumno construya o adquiera conocimientos, sino que tiene que construir también buenos estilos afectivos, buenos hábitos y comportamiento. Su perspectiva está en línea con los planteamientos de Freire (2009), Korthagen (2010), Barrera (2007), Torrego (1996) y Buxarrais y Martínez (2009).

Finalmente, en la categoría dominio metodológico los docentes hacen mención a ciertas habilidades que forman parte del ámbito de las relaciones interpersonales con sus estudiantes, que serán descritas en mayor detalle más adelante en el aspecto Habilidades sociales para desarrollar actitudes y valores.

Categoría Participación

Esta categoría se refiere a que el profesorado integra en su rol formativo la posibilidad de que los estudiantes participen en clases y en la construcción de sus aprendizajes. Como lo propone la docente 6 “desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje, con la participación activa de los alumnos que aplique lo aprendido y que sea un protagonista activo de su proceso educativo y que el profesor comparta la responsabilidad del aprendizaje con el estudiante”.

Esto tiene relación con generar estrategias y crear condiciones, materiales, instrumentos para el trabajo autónomo, en concordancia con muchos planteamientos actuales de Malpica (2013), Fullan (2005), Gairín (2012) que se refieren a competencias interpersonales para promover el trabajo colaborativo, para motivar, valorar la iniciativa personal, dar oportunidades para ejercitar, fomentando la reflexión pedagógica, para mantener el interés y con generosidad de tiempos muchas veces fuera de las jornadas.

Del mismo modo concuerda con lo descrito por Biggs (2005) quien sostiene que se debe propiciar una enseñanza adecuada que considere a todos los estudiantes, tanto los aventajados como los que tienen necesidades educativas distintas y que para que esto

ocurra se requiere un método de enseñanza que incentive, que estimule y promueva la implicación activa del estudiante.

De esta forma, la participación también es utilizada por los docentes como un medio para motivar al estudiante de hoy, que en su opinión tiene características distintivas. Las participaciones en clases según ellos promueven su implicación, el involucramiento en su proceso de aprendizaje, como se extrae de la opinión de la docente 6 “realizar las clases manteniendo el dinamismo necesario, para que los alumnos se sientan motivados a aprender y a participar”.

Estas habilidades del profesorado tienen sustento en los cambios sociales producidos por la explosión de las actuales tecnologías que están exigiendo el uso de metodologías para un tipo de estudiante que vive en una realidad social donde la evolución y el cambio es constante, como lo describe el docente 5 “las características de los actuales estudiantes: empoderados, muy tecnológicos, inquietos, demandantes”.

Frente a esta inquietud y a la mayor demanda de los estudiantes de hoy Colom (2005) reconoce la complejidad de las cosas y advierte sobre la búsqueda de sentido, de significado de los aprendizajes. Promueve la educación desde la perspectiva de la complejidad, en el sentido de asumir que una práctica educativa asentada en la complejidad implica adaptar, encontrar metodologías que denomina caóticas, que serán las que conectarán, por una parte, la práctica con el alumno y por la otra, la situación educativa con la teoría.

Propone que el aprendizaje pueda partir de ideas perturbadoras o situaciones complejas para que el estudiante pueda indagar y a través de ejercicios activos, hermenéuticos o experienciales, plantear y explicar la situación objeto de aprendizaje.

Desde este punto de vista, se sostiene que se puede ayudar al estudiante incluyendo el azar, la complejidad, las secuencias de orden y desorden, aprendiendo a manejar lo que los profesores denominan contingencias en la planificación, sin dejar de resguardar el rigor del proceso educativo.

Advierte que hoy la educación precisa de la capacidad para enfrentarse a realidades complejas, que se necesitan nuevas formas de pensar la educación en un mundo nuevo donde nos enfrentamos a sistemas complejos con herramientas intelectuales y heurísticas de otros tiempos, con una mentalidad evolutivo-lineal que considera el mundo como un lugar homogéneo, estable, predecible, que no corresponde a la nueva realidad.

De acuerdo a estos planteamientos se reconoce el valor de la creatividad y se define como el caos de la inteligencia, vale decir como una consecuencia de la no linealidad del cerebro. Así una situación caótica o compleja en el mundo de la educación supone que el alumno debe aprender a través de un sinnúmero de posibilidades, actividades, lecturas o ejercicios.

Por último, los profesores hacen referencia a la labor de promover valores, lo cual para Barrera (2007), Bolívar (2010), Bericat (2000), Feire (2009), son habilidades que tienen una alta valoración en el contexto actual y que se traduce en actuaciones que no están desconectadas con lo que el profesor siente, de sus emociones, de lo que cree de sí mismo y de sus estudiantes, del entorno y de su propia historia. La propuesta es entender que el enfoque por competencias tiene su impacto en el ser, como lo hace López (1994), que mira la calidad educativa como un compromiso social.

Como síntesis el dominio de contenidos, el dominio metodológico y la participación del estudiante en el aula son aspectos que se integran y no se reducen solo al dominio de técnicas o procedimientos de orden pedagógico, sino que involucra un delicado equilibrio entre aspectos personales del profesorado y su desarrollo profesional en el aula.

Los docentes comprenden y aprenden sobre las nuevas formas de aprender de sus estudiantes, buscan estar conectados con el conocimiento que se está generando en sus estudiantes y al mismo tiempo estar actualizados con los contenidos de sus disciplinas.

Desde esta síntesis se recoge el planteamiento de Torrego (2009) quien señala que ejercer la tarea de profesor trasciende a cuestiones estrictamente técnicas ya que el profesor no es un simple técnico que aplica el conocimiento científico generado externamente y por lo tanto su actividad profesional no se reduce solo a una actividad instrumental, sino que

tiene relación con aspectos valóricos, ideológicos y filosóficos que afectan el sentido y finalidad de la educación.

El último aspecto que se extrae del análisis de estas categorías es que si bien la labor docente se construye en un entorno complejo y demandante, está facilitado por la riqueza de la interacción profesor-estudiante, el reconocimiento del aprendizaje como una construcción conjunta, que busca darle significado al desarrollo profesional del alumno, que valora la participación, la consideración y respeto de parte de los docentes de las necesidades educativas y características del nuevo estudiante.

Cada una de estas categorías analizadas se muestra en la tabla 12 que se muestra a continuación.

5.4.2 Habilidades sociales para desarrollar actitudes y valores

Existe hoy en día el reconocimiento de que el profesorado además de entregar evidencias de que sus estudiantes aprendieron, necesitan demostrar que sus alumnos saben pensar, buscar información, desempeñarse con autonomía, trabajar en equipo y al mismo tiempo trabajar en forma colaborativa con otros. También existen expectativas de que todos los estudiantes aprendan y no solamente los que son considerados académicamente aventajados y esto trae implicaciones al profesorado pues debe saber atender y adecuarse a la diversidad de estudiantes y para ello debe saber tratar en forma diferente a aquellos que son diferentes (Montecinos, 2003).

A partir de este conjunto de demandas a la profesión docente se agrega la importancia de que se desempeñen respondiendo con compromiso con altos estándares de calidad para todos los alumnos, que asuma esta labor resguardando valores como la equidad y por lo tanto interesa que sepa tratar en forma diferente y personalizada a la diversidad de alumnos que tiene en su sala.

Este conjunto de demandas también propone una ampliación del rol docente, como líderes y guías de aprendizaje de sus pares y ser parte de una comunidad académica en busca del mejoramiento y aprendizaje continuo. Gran parte de las propuestas de formación

docente se centran fundamentalmente en aspectos pedagógicos, en el rol del profesor como productores de conocimiento pedagógico (Montecinos, 2003).

Sin embargo, hay bastante evidencia que hay aspectos que forman parte de su dominio interpersonal e intrapersonal que se ponen en juego y que son esenciales pues inciden en la variabilidad de los aprendizajes de los estudiantes y en la efectividad docente. Se trata de una serie de habilidades y actitudes como el compromiso, la empatía, flexibilidad, liderazgo y un conjunto de habilidades sociales que le permitan crear un clima de confianza y ambientes propicios para el aprendizaje.

Las habilidades sociales según Villa y Poblete (2007) vienen asociados al dominio de competencias interpersonales que están estrechamente ligadas a la autoestima, adaptación al entorno, autocontrol, respeto por el otro, sentido de autorrealización, colaboración y solidaridad.

Señalan que en el caso del profesorado se requiere el desarrollo de distintos dominios del ámbito emocional como la perseverancia, la capacidad de mantener la estabilidad y la energía en situaciones de presión, afrontar las condiciones adversas o las dificultades, mantener el esfuerzo, no bloquearse ante la demanda de varias tareas a la vez, recibir correctamente las críticas, aprender de los errores y de las experiencias de frustración.

Reconocen que esto requiere un buen nivel de autoconciencia para saber reconocer y manejar estados internos y de autocontrol para controlar los propios recursos, especialmente cuando estamos en una relación educativa, en donde el profesor es la figura de autoridad.

A continuación, se muestra en la tabla 13 un conjunto de categorías que fueron emergiendo y que en la bibliografía consultada son concebidas como Habilidades Sociales, que son valoradas por los profesores como un conjunto de actitudes que en el ejercicio docente se ponen en juego en el ámbito de las relaciones interpersonales con sus estudiantes y son facilitadoras del aprendizaje.

Tabla 13 Categorías emergentes relaciones interpersonales con estudiantes

Dimensiones	Categorías emergentes	Frecuencia
Relaciones Interpersonales con estudiantes.	Manejo de grupo y clima aula	7
	Dinamismo para mantener motivación	3
	Flexibilidad en la planificación	3
	Empatía	6
	Capacidad de comunicación y escucha activa.	2
	Capacidad para motivar	3
	Cercanía	1
	Compromiso	1
	Coherencia con los valores que promueve.	1
	Respeto del otro	6
	Trabajo en equipo	1
Habilidades sociales a nivel intrapersonal (si mismo)	Capacidad de autocrítica	2
	Ser flexible y democrático en la toma de decisiones.	4

Fuente. Elaboración propia

tegoría Relaciones interpersonales con estudiantes

La relación interpersonal con sus estudiantes es reconocida por los docentes como un conjunto de cualidades, aptitudes o habilidades que de manera intencionada ponen al servicio de la relación educativa y son las que les han permitido mayor éxito con sus estudiantes para involucrarlos y motivarlos de manera activa en su proceso de aprendizaje.

Las respuestas recogidas permiten constatar que para estos docentes el aprendizaje es en gran parte una tarea emocional, que han aprendido a reconocer las respuestas emocionales de sus estudiantes, a crear lazos afectivos, de compromiso con ellos, teniendo

presente que hay aspectos claves, entre ellos el dinamismo y esfuerzo constante para motivarlos y formarlos en cuanto a la responsabilidad.

Así por ejemplo lo expresa el docente 3 para quien es fundamental “promover los aprendizajes, la responsabilidad y la motivación frente a los logros”. De esta afirmación se puede destacar la importancia que le asignan a la función educativa para estimular y formar en sus estudiantes actitudes de compromiso con su formación profesional.

Para Goleman (1996) el intelecto no puede funcionar adecuadamente sin el concurso de la inteligencia emocional, definida como un conjunto de habilidades que nos permite, entre otras cosas, tomar el control de nuestros impulsos emocionales, comprender los sentimientos de nuestros semejantes, manejar con amabilidad nuestras relaciones o dominar el impulso de emociones como la ira, la rabia o la pena.

Agrega que quienes gobiernan adecuadamente sus sentimientos, saben interpretar y relacionarse efectivamente con sus sentimientos y el de los demás, gozan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida. A lo largo de la vida, esa capacidad para comprender lo que sienten los demás afecta un espectro muy amplio de actividades, entre ellos el plano de las relaciones afectivas, laborales y educativas. La denomina empatía y la define como la capacidad de ponerse en la piel de otros (Goleman, 1996).

La empatía es una de las habilidades a las cuales hacen referencia algunos profesores, entre ellos el docente 2 quien la lleva al plano del manejo grupal, como respuesta a su preocupación por el clima del aula. Señala la importancia de tener “la capacidad de empatizar con la diversidad del grupo curso, conforme son sus realidades y características individuales”. Lo complementa el docente 3 que reconoce esta habilidad para lograr el aprendizaje: “empatía y preocupación por entregar los conocimientos de acuerdo a las exigencias de la asignatura”, mientras que el docente 7 lo lleva al plano individual “empatía con los alumnos considerando sus diferencias individuales”.

Las competencias docentes en la educación superior, en esta investigación se han venido abordando desde diferentes enfoques como el constructivismo, el sistémico,

ecológico, el estructuralismo, teoría de la complejidad, desde la psicología transpersonal, de la sociología de las emociones, entre las más importantes.

A modo de complemento se recogieron también los aportes de Naranjo (2005) quien sostiene que en educación uno de los enfoques que intenta reunir la totalidad del ser humano, tanto en su dimensión biológica, emocional, intelectual y espiritual es el enfoque de educación holística, pues la forma en que se abordan actualmente los problemas es de carácter multidisciplinario e intercultural reconociendo las diferentes formas de pensar, ser y actuar.

Comparte el planteamiento de Goleman (1996) sobre la necesidad de que se le otorgue importancia capital de la educación de los sentimientos, a las habilidades emocionales, entre ellas la empatía y el establecimiento de buenas relaciones. Así lo reconoce también el docente 10 “buena relación y empatía con los estudiantes” como una poderosa influencia que se constituye en una aptitud maestra en el ámbito educativo, de igual forma el docente 5 para quien es importante estar atento, mostrar interés y “preocupación por las situaciones personales de los alumnos”.

Los docentes también ponen ciertos énfasis como, por ejemplo, en mostrar interés por el tema o contenidos que entrega, como lo expresa el docente 1; por el dinamismo para mantener la motivación de sus estudiantes o como lo hace el docente 6 o las clases dinámicas, interactivas, con gran participación de los alumnos que propone el docente 7.

Se trata de habilidades que para Goleman (1996) forman parte de una aptitud maestra para la vida y que denomina entusiasmo. Sostiene que las habilidades emocionales como el entusiasmo, el gusto por lo que se hace o el optimismo representan unos estímulos ideales para el éxito.

Expresa que, si comparamos a dos personas con capacidades innatas similares y una de ellas se encuentra en la cúspide de su carrera y la otra en un nivel de mediocridad, se encontrará que su principal diferencia radica en aspectos emocionales, como por ejemplo el entusiasmo, la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos, que le habrán permitido al primero perseverar en la práctica ardua y rutinaria durante muchos años.

Afirma que diversos estudios han trazado la correlación entre ciertas habilidades emocionales y el desempeño futuro de una persona. Al contrario, la ansiedad y la preocupación, cuando no se cuenta con la habilidad emocional para dominarlas, actúan como profecías autocumplidas que conducen al fracaso. El optimismo señala Goleman (1996) impide caer en la apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades.

Las palabras que utilizan estos docentes para referirse a los recursos emocionales que utilizan para tener éxito académico con sus estudiantes son trabajo autónomo, motivador, (docente 9); retroalimentación constante y repetitiva (docente 10); favorecer la comprensión con gran cantidad de ejemplos (docente 7); que los alumnos se sientan motivados a aprender y participar (docente 6); especial cuidado en la planificación de las clases para que sean comprensivas (docente 11); preparar a los alumnos para que obtengan todas las capacidades que le permitan competir en igualdad de condiciones con el egresado de cualquiera otra institución (docente 5).

Sus relatos reflejan también su preocupación por la coherencia que deben mantener en sus actuaciones como educadores, la aceptación y el compromiso con los estudiantes como ingredientes que debieran estar al servicio de un entorno de aprendizaje y convivencia caracterizado por relaciones interpersonales que contribuyan a que cada estudiante incremente su autoestima y su autoconfianza.

Entre estas habilidades que se vinculan con el dominio interpersonal se encuentra la preocupación por mantener una relación educación basada en el respeto por el otro, el dinamismo y la capacidad mantener la motivación como se expuso en el apartado de Categoría Dominio Metodológico.

El respeto lo consideran una responsabilidad del docente y es quien debe velar por el mantenimiento de un clima adecuado dentro del aula, lo sostiene el docente 2 “la capacidad para velar que en el interior de la sala de clases se genere una atmósfera adecuada entre los estudiantes que promueva el respeto, la comunicación/participación, la colaboración mutua”.

De la misma forma el docente 9 declara la importancia de “ser democrático en la toma de decisiones”, lo que está conectado con la capacidad para ser flexible a la hora de tomar decisiones, llevando la flexibilidad también al plano administrativo, referida a la capacidad para flexibilizar la planificación considerando situaciones emergentes.

En este mismo orden de importancia resaltan el valor de la cercanía afectiva que se expresa en la entrega, la disponibilidad para atender y apoyar. La docente 11 lo sostiene “Ser cercana a los y las estudiantes”.

Otras características que se encontraron asociadas a la dimensión relaciones interpersonales con los estudiantes, está la idea de una relación democrática como lo declara la docente 1, quien releva el valor del “ejercicio dialéctico como fundamento de la clase; la capacidad de escuchar, interpelar, recoger, retroalimentar y preguntar como principio básico del aprendizaje”, “el respeto por la diferencia” y “valorar el aporte de cada estudiante dentro de la clase....se potencia el desarrollo del discurso en ellos”, “que las estudiantes entiendan el valor del error como forma de aprendizaje y la posibilidad de construir juntos ciertos temas que son ajenos a todos/as”.

Que sus estudiantes comprendan el valor del error en ellos y en sus docentes refleja la capacidad de autocrítica y esto a su vez requiere de una actitud de humildad que debiera observar la conducta del profesor, como lo plantea Freire (2009) refiriéndose a la necesidad de mantener atención en torno a su auto-importancia y una despreocupación por su ego.

La última categoría emergente es el trabajo en equipo, lo que está presente en el planteamiento de diversos autores entre ellos Montecinos (2003) quien considera que las transformaciones y reformas educativas han traído un cambio en la cultura organizativa, distinta a los tiempos en donde el profesor trabajaba de manera aislada, refugiado en su sala de clases o inmerso en sus propias ideas de lo que era mejor en el aula, frente a sus estudiantes.

Reconoce que en la actualidad la nueva visión del docente implica también nuevas demandas de sus estudiantes y mayores expectativas para todos, todo lo cual demanda un trabajo colaborativo y creación de conocimientos a través de comunidades de aprendizaje.

Para conseguirlo Bris (2012) recomienda crear condiciones para el trabajo en equipo, la implicación personal tanto del equipo directivo como del profesorado para adecuar en la medida de lo posible las estructuras y apoyar la instalación del trabajo en equipo como parte de las estrategias de mejora.

Proponen una actuación hacia la mejora continua, como por ejemplo revisar y mejorar en los responsables del equipo directivo y de los otros responsables la efectividad de su propio liderazgo, tomar medidas en función de las necesidades, estimular y animar la asunción personal, la creatividad y la innovación.

El trabajo en equipo se entiende como parte de una cultura orientada a la excelencia, respaldada por el desarrollo de principios éticos y al mismo tiempo favoreciendo actitudes para sus miembros se sientan implicados y comprometidos a participar en las acciones de mejora de manera colaborativa.

Esto resulta consecuente con lo que el profesorado reconoce como habilidades, actitudes, valores y comportamientos, en especial aquellas que para los diversos autores consultados responden a la denominación Competencias genéricas en el ámbito interpersonal, para la buena interacción con el grupo de pares, de colegas, para crear un buen clima o ambiente grupal Villa y Poblete (2007).

Las habilidades y actitudes que se requieren para la buena interacción con el estudiante, se asocian especialmente al ejercicio del respeto y el interés genuino por su desarrollo, unido al entusiasmo y motivación que son ingredientes claves para establecer relaciones sanas y confiables.

Categoría Habilidades sociales a nivel intrapersonal

En este ámbito desde el relato de los participantes emergen dos categorías; la capacidad de autocrítica y ser flexible y democrático para la toma de dediciones.

Ambas habilidades forman parte del repertorio que Villa y Poblete (2007) denominan competencias genéricas interpersonales, de tipo individual, las que son muy

valoradas por las empresas e instituciones educativas y por los propios estudiantes aun cuando reconocen que no habían sido suficientemente valoradas y tomadas en cuenta por el profesorado universitario tradicional, debido a que hasta ahora no se venían trabajando. Sin embargo, sostienen que cada día se les está incorporando más al nuevo currículum académico en todas las universidades del mundo.

La capacidad de autocrítica para Gairín (2012) corresponde al ámbito individual y la define como perspicacia intrapersonal. Esta habilidad también se encuentra descrita como una de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1995) que es la inteligencia intrapersonal definida como la capacidad de conocerse a uno mismo, entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio para dirigir nuestras actuaciones y lograr las metas en la vida.

La capacidad de autocrítica requiere conocerse, entenderse a sí mismo y reflexionar comprensivamente lo que son nuestros puntos fuertes y débiles. En base a esta consideración se requiere además el desarrollo de otra dimensión de las inteligencias múltiples como lo es la inteligencia interpersonal para tener la capacidad de entender a los demás e interactuar adecuadamente con los otros, lo que incluye la sensibilidad para captar el lenguaje corporal, las expresiones faciales, la voz, los gestos y la habilidad para responder empáticamente (Gardner, 1995).

A ésta categoría se refiere la docente 1 quien la refiere como una necesidad del quehacer docente el mantener “una mirada crítica del trabajo y de los avances que puedan darse”, esta opinión es compartida por la docente 8 quien valora en ella la “capacidad de autocrítica”. Esto requiere desarrollar una habilidad emocional descrita por Goleman (1995) de tener conciencia de uno mismo, capacidad de darse cuenta de lo que le ocurre en su mundo interno y de las necesidades propias y ajenas, manteniendo una imagen realista de uno mismo.

Para Goleman (1995) la autocrítica y la conciencia del yo está vinculada al desarrollo de la inteligencia emocional y sostiene que la puerta para la alfabetización emocional siempre está abierta, refiriéndose a la posibilidad de intervención o mejora, que los profesionales que quieran lograr el éxito en un entorno laboral tan diverso y complejo

como el que caracteriza al mundo moderno, en especial el mundo de la academia, deben tener consciencia de sus emociones y dotarlas de inteligencia.

Esta capacidad va unida a una actitud de humildad que para Bain (2007) parte de la condición de ser un buen profesor, consiste en saber que siempre hay algo nuevo que aprender, reconocer que somos capaces de aprender, que siempre se requiere mantener un proceso de reflexión sobre la propia práctica que conduzca a los profesores a conocer mejor la docencia que realizan y a sí mismos.

Otra de las competencias que se relacionan con la capacidad autocrítica es la competencia pensamiento crítico que implica poner en cuestión, en tela de juicio los supuestos subyacentes de nuestras formas habituales de pensar y actuar, de nuestras creencias y en base a este cuestionamiento crítico estar preparado para pensar o actuar de manera diferente (Villa y Poblete, 2007).

Esta condición de un actuar reflexivo la docente la expone reconociendo de que es una función compleja pues trae implícito “aceptar que como docente me equivoco o no tengo la respuesta de todo”, lo cual tiene relación con lo que Goleman (1995) denomina conciencia de uno mismo y auto aceptación, que significa sentirse bien consigo mismo y considerarse desde una perspectiva positiva, reconociendo sus propias fortalezas y debilidades. Lo describe a su vez como responsabilidad personal, el asumir la responsabilidad, el reconocer que hay consecuencias detrás de nuestras decisiones y acciones.

Sáenz-López y Díaz (2013) coinciden en que el profesorado tanto en su formación inicial como continua, requiere de especial atención en el desarrollo de valores e inteligencia emocional y que la competencia emocional es necesaria también para su propio bienestar, así como para su efectividad en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

Estos desafíos para el nuevo docente vienen de la mano de las profundas transformaciones que ha tenido el desarrollo de diversas teorías del aprendizaje y de la inteligencia. Con su teoría de las inteligencias múltiples Gardner (1983, 1999) dibuja otro tipo diferente de alumno, mucho más activo, propositivo y autónomo que posee, en distinta

medida todas y cada una de las inteligencias humanas existentes, aunque la forma en que combina y las utiliza genera un cuadro original, único, diferente a los demás (Pérez, Beltrán, 2006).

Esto tiene vital importancia dado que, si cambia la imagen del estudiante, de una imagen en que es sujeto pasivo, dependiente o reactivo a otro en que es activo, que está implicado, que construye su conocimiento, que comprende y transfiere los conocimientos de acuerdo con el mosaico de inteligencias que posee, debe necesariamente cambiar la imagen del profesor.

Desde la perspectiva de Gardner (1983, 1999) este nuevo paradigma de las inteligencias y del aprendizaje, debiera traer cambios en la forma en que vemos al profesor y permitir ensalzarlo, valorarlo y entenderlo como un descubridor de inteligencias, facilitador de aprendizajes y catalizador de experiencias cristalizadoras que está al servicio del alumno y su aprendizaje (Pérez, Beltrán, 2006).

La segunda categoría emergente es la flexibilidad y actitud democrática para la toma de decisiones. Esto se encuentra descrito como parte de las competencias individuales propuestas por Villa y Poblete (2007) como la capacidad de adaptación al entorno, la resistencia a la presión y el sentido ético. La flexibilidad es parte de la adaptación al entorno que significa aprender estrategias para afrontar de modo positivo las resistencias, los obstáculos y vencer el estrés tomando en cuenta el contexto y las presiones que enfrenta el profesorado.

Sostienen que estas competencias son bidireccionales y se complementan entre sí porque el ser democrático implica el reconocimiento de que en la tarea educativa en ocasiones surgen conflictos, derivados de intereses legítimos como en cualquier organización y que trae implícita la tarea de tomar decisiones.

Para Montecinos (2003) en el nuevo escenario educativo los profesores deben tomar decisiones en condiciones de mayor incertidumbre, muchas veces sin disponer de toda la información necesaria o frente a varias alternativas para resolver un problema.

Cuando atienden las necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes, sostiene que muchas veces lo rutinario da paso a la creatividad. Es por esto que afirma que los profesores deben en conjunto con sus estudiantes aprender a aprender, a buscar información, seleccionarla e interpretarla. El profesor no tiene todas las respuestas y por lo mismo, desde esta perspectiva plantea que el trabajo docente supone una actitud indagatoria, de experimentación, innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo.

Este componente de compromiso e innovación no es producto del azar o de un comportamiento rutinario, como lo expone el docente 11, quien se refiere a la importancia que tiene dedicar mucho tiempo para indagar, disponerse a crear y realizar una planificación rigurosa “Mucha dedicación en la planificación de las clases, para que sean comprensivas”.

Para Cochran-Smith y Lytle (2003) la actitud de indagación hacia la enseñanza tiene más que ver con la incertidumbre que con la certidumbre y que muchas veces esta búsqueda también puede desembocar en cuestionamientos de sus prácticas educativas y de relaciones, sobre lo que es importante en la enseñanza y el aprendizaje y en poner en tela de juicio el sistema educativo.

Que, a partir de esta actitud indagatoria, muchas veces los profesores comienzan a replantearse y reinventar sus propias prácticas, critican e intentan modificar la cultura del centro educativo, así como las maneras en que se promueve el trabajo colaborativo, la autonomía y responsabilidad docente, las normas de evaluación, las relaciones entre educandos y profesores, entre colegas, el modo en que se ejerce el poder, entre otros.

Desde esta perspectiva los programas de formación docente no debieran entenderse como un logro personal o profesional solo a nivel individual, sino como un proyecto colectivo a largo plazo donde sea partícipe toda la institución y al servicio de un ideal democrático.

Ser flexibles y democráticos son competencias que hacen necesaria una alta dosis de autoconocimiento y habilidades sociales que actúan de una manera dinámica, integrada

y tal como lo sostiene Barrera (2007) la profesión docente requiere de un profesional multifacético tal como lo propone el paradigma contextual o ecológico o crítico, emancipador y que está siendo utilizado para concebir la formación docente.

Las nuevas tendencias proponen dejar atrás modelos que conciben el desarrollo profesional de los docentes como esquemas, recetas o prescripciones fijas para el desempeño pedagógico. La capacidad reflexiva que se requiere para que el profesor aprenda a enseñar requiere de instituciones que ofrezcan condiciones para que sus profesores reflexionen e indaguen sobre sus prácticas pedagógicas, para ir construyendo en terreno, en el aula nuevas formas y comprensiones de lo que hacen y de lo que sienten con lo hacen.

Una actuación democrática en el aula, es otro desafío y los autores consultados recomiendan que la presencia de conflictos o tensiones que puedan darse como resultado de procesos reflexivos, indagatorios o de desarrollo profesional, se debieran gestionar y no sean asumidos o entendidos como enfrentamientos personales. Para lograrlo recomiendan adquirir y desarrollar competencias para resolver conflictos, en un mundo democrático, en el que cada día los equipos y sus miembros son más participativos y por lo tanto también se requieren competencias de negociación Cochran-Smith y Lytle (2003).

Este tipo de actuación en el mundo de hoy hace que se valore una experiencia educativa situada en el momento y lugar donde se encuentra, en el aquí y en el ahora, no desconectada con lo que ocurre en el contexto y lo que le ocurre al profesor en lo cotidiano, integrando lo que siente, sus emociones, su autoestima, lo que cree de él y de los otros, como una continuidad de sí mismo (Freire, 2009).

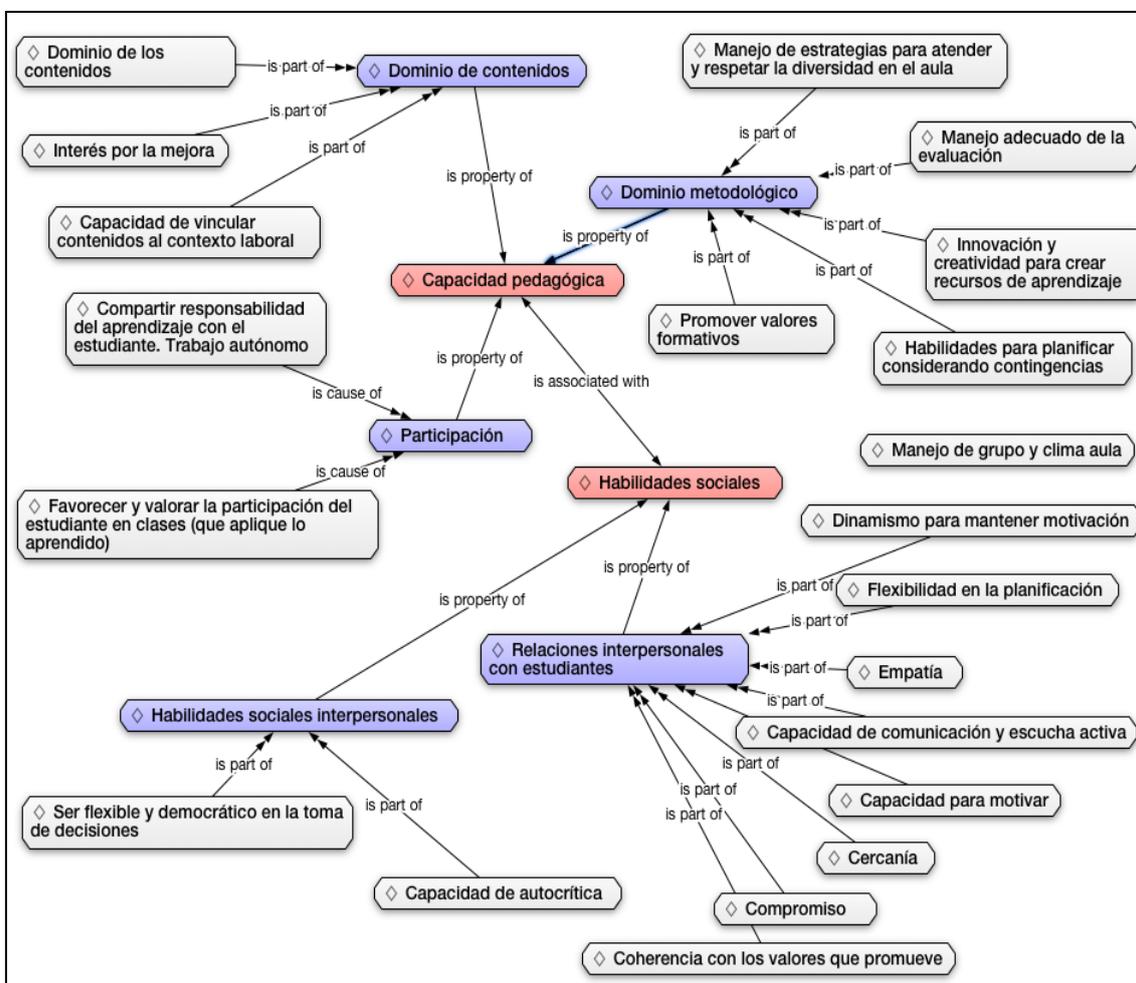
La totalidad de la Red semántica denominada Competencias genéricas priorizadas por los docentes se expone en el esquema 12 y en ella se puede apreciar que las dimensiones del ámbito pedagógico e interpersonal se relacionan y se van entrelazando de igual forma como lo proponen los autores estudiados.

Estamos frente a nueva visión de la profesión docente que demanda el desarrollo de conocimientos y habilidades para investigar sobre su propia enseñanza, sobre lo que le

ocurre a nivel emocional con el aprendizaje de sus estudiantes y de su propio aprendizaje, aquel que el mismo desarrolla en el aula y en la relación educativa. Van quedando atrás concepciones o representaciones del profesor que opera con cierta autonomía y se va avanzando hacia otras que comprenden formas de trabajo colaborativo y en red con sus estudiantes y colegas.

A continuación, se presenta la red semántica antes descrita que integra tanto las categorías del ámbito pedagógico como las vinculadas a las habilidades sociales.

Esquema 12 Red semántica Competencias Genéricas desde la perspectiva de los docentes



Fuente. Elaboración propia.

5.5 Relación perspectiva de estudiantes y docentes sobre competencias genéricas

A continuación, se analizará desde la perspectiva de estudiantes y docentes las competencias genéricas que tienen mayor relevancia tomando en cuenta las asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje como las habilidades sociales para la relación interpersonal con el estudiante.

La primera dimensión que es Proceso de enseñanza aprendizaje tiene ciertas similitudes y las competencias que se valoran entre estudiantes y docentes se complementan y refuerzan mutuamente.

En la dimensión proceso de enseñanza aprendizaje hay coincidencia en la valoración que recibe tanto de parte de estudiantes como docentes la categoría “Desarrolla los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura”.

El conocimiento y dominio de los contenidos los estudiantes lo asocian a la calidad y a la preocupación que sus profesores le otorgan a la preparación de sus clases, a la entrega de variados temas, adecuación y diversidad de estrategias y metodologías, así como la disponibilidad de información actualizada conforme a la demanda en el contexto laboral actual.

De manera complementaria el profesorado asocia esta categoría al compromiso que siente por sus estudiantes, a la importancia que le asignan a la adecuada preparación académica que deben ofrecer con herramientas acorde a las exigencias del mundo de hoy.

Ponen énfasis en la necesidad de contextualizar los temas y dominios disciplinares a la realidad laboral de hoy para asegurar la pertinencia de una formación basada en competencias tanto genéricas como específicas y el éxito en su inserción laboral futura, lo cual se encuentra declarado por la universidad en los perfiles de egreso.

Los profesores hablan de dominio de conocimientos disciplinares y del valor del trabajo práctico para que puedan participar en clases, ejercitar las habilidades de

pensamiento crítico, lenguaje técnico, oratoria, escritura, la capacidad de desarrollar el razonamiento lógico y la habilidad de ser responsables.

En este mismo dominio algunos docentes ponen el acento en el respeto por la diferencia como algo explícito e intencionado, propician la inclusión de esa diversidad en los ejemplos y temas que proponen para ser trabajados, reconociendo que el contexto ha cambiado y que existen otras lógicas para analizar ciertos temas.

Por su parte los estudiantes coinciden con sus profesores en la valoración que le asignan al protagonismo del alumno en el aula, a ser parte del proceso educativo lo que asocian al interés de sus profesores por que integren los contenidos de manera significativa y de forma lúdica, a través de representaciones lo más próximo a la realidad laboral.

Para ellos esta participación es de carácter interactiva, asumen que lo que aprenden debe ser analizado y discutido con sus profesores, opinar es un aspecto que les ayuda a sentir que están aprendiendo de una forma más democrática.

En otros aspectos más que similitud o coincidencia entre lo valorado por docentes y estudiantes hay complementariedad. Mientras que para los profesores la categoría de mayor importancia es el “dominio de contenidos”, para los estudiantes lo es la categoría “Compromiso, interés y preocupación por el aprendizaje de todos sus estudiantes”.

Los estudiantes ponen énfasis en que los conocimientos y dominios adquiridos en este proceso de aprendizaje ha estado mediado por la preocupación que han observado en las actuaciones de sus profesores, ya que la interpretan como compromiso, reconocen que les ha ayudado a mantener el esfuerzo, a mejorar su autoestima y les ha proporcionado confianza para sentirse capaz de emprender nuevos desafíos.

El éxito académico lo ven como una construcción conjunta entre ellos y sus profesores, lo cual es coherente con el modelo educativo de INACAP y esa preocupación es una característica altamente valorada pues no solo lo perciben en el ámbito académico sino también en lo que llaman aspectos de su desarrollo personal o su vida personal, sienten que sus profesores se involucran y por ello se transforman en personas significativas.

El alto valor asignado a la preocupación que demuestran sus profesores por ellos lo expresan también en situaciones de emergencia a nivel familiar o de crisis personales que experimentan en medio de los procesos de formación. Hablan con sentido de pertenencia hacia sus profesores y les exigen coherencia entre las exigencias que hacen y la forma en que cumplen sus compromisos.

En esta red de categorías asociadas a la competencia “Desarrolla los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura” hay también un componente que tiene un alto impacto desde la perspectiva de los estudiantes y se refiere a la claridad del profesor para explicar, a las habilidades comunicativas para desarrollar los contenidos de manera que sea comprensible para ellos, con un lenguaje apropiado, palabras sencillas, instrucciones claras, porque reconocen que esto les permite aprender mejor.

La forma en que hablan sus profesores es importante, el lenguaje adecuado, rechazan los garabatos o las palabras vulgares, esperan que las explicaciones se entreguen en forma reiterada, exigen tiempo para repasar, hasta que todos logren comprender.

En esta dimensión los estudiantes incluyen valoraciones positivas hacia la categoría exigencia, aprecian a aquellos profesores que les exigen porque reconocen que aprendieron más de ellos, que les fue útil su aprendizaje, que les sirvió para llevarlo o aplicarlo cuando llegan al momento de la práctica profesional.

Valoran la paciencia, el tiempo que se toman para lograrlo, aunque esto implique mayores dosis de esfuerzo para mantener la atención y la motivación de ellos en la sala de clases.

En otros casos, hacen una valoración negativa señalando que rechazan en sus docentes actitudes desprovistas de responsabilidad, si el profesor no ha preparado sus clases, pues sus expectativas y motivación para asistir a ellas es aprender, recibir una preparación rigurosa, ordenada, secuenciada y con una orientación clara hacia donde se dirigen.

En el aspecto metodológico este grupo de estudiante valora en sus profesores el dominio y uso actualizado de las tecnologías, el aprender haciendo, con una variedad de experiencias educativas que le permitan mejorar sus aprendizajes. Valoran el rol activo tanto del profesor como del estudiante, reconocen esto como capacidad pedagógica.

Por otra parte, algunos estudiantes señalan como deficiencia las clases que consideran que son planas, la apatía del profesor, sin materiales apropiados o ausencia de materiales para un aprendizaje activo pues les provoca desmotivación, hastío y pierden el interés por mantener su asistencia a clases.

En complemento para el profesorado el dominio de lo metodológico está relacionado con el manejo de diversas estrategias para atender en el aula considerando la diversidad de estudiantes, a través de la búsqueda de la innovación y la creatividad, el uso de tics y aplicando diferentes tipos de evaluaciones.

La segunda dimensión está relacionada con las Relaciones interpersonales y existe coincidencia entre estudiantes y docentes en la importancia que tiene la actitud motivadora, la cual está descrita como parte del repertorio de habilidades sociales que incluye el dominio de metodologías activas y aquellas expresiones de entusiasmo y empatía.

Los estudiantes reconocen que esto contribuye en forma relevante a inducir aprendizajes profundos y significativos. Relacionan esta competencia con la habilidad para transmitir su entusiasmo por la materia que enseña y es una de las características con la que definen al buen profesor.

Se refieren a la forma de ser del profesor mientras enseña, hablan de su alegría, el dinamismo, la buena dosis de humor, el gusto con que enseña su materia, algunos lo reconocen como vocación. Destacan la actitud entusiasmo porque indican que el profesor de esta forma les transmite motivación y logran perseverar, aprender y mantener la atención.

Algunos profesores consideran el ejercicio dialéctico como fundamento de la clase unido a la capacidad de escuchar, interpelar, recoger, retroalimentar y preguntar como

principio básico del aprendizaje. Hay bastante coincidencia entre profesorado y estudiantes en relevar el valor que tiene la participación del estudiante en clases ya que se reconoce como un medio para mantener un proceso de aprendizaje activo y como mecanismo para incentivar su atención y motivación.

Otros profesores ponen especial atención en el dinamismo y uso de metodologías activas, valoran la contribución que hacen sus estudiantes, consideran que es necesario que el estudiante se sienta tomado en cuenta, que necesitan quebrantar las formas de enseñar tradicional para que se generen ejercicios innovadores en clases. En este aspecto la planificación se valora como es un instrumento al servicio del repertorio metodológico y debe ser flexible conforme lo requiera la clase o para modificar las actividades atendiendo las necesidades del grupo clase.

El profesorado no habla de sus características personales como el buen humor, la creatividad o el dinamismo, sin embargo, son conscientes de lo que hacen con ello y de la necesidad de mantener siempre una actitud abierta a la mejora, capacidad de autocrítica, así como la capacidad de solicitar ayuda a otros si hay conocimientos o habilidades que no tienen. Es el caso del manejo de la Tics (Tecnologías de información y comunicación), sobre las cuales, algunos profesores reconocen que se sienten obligados a tener un dominio actualizado para mantener un diálogo igualitario con sus estudiantes.

La actitud motivadora tiene bastante importancia y se menciona como una deficiencia desde la perspectiva de algunos estudiantes. Le dan una connotación negativa a la falta de dinamismo y de claridad para explicar. Lo describen como situaciones de monotonía en clases, que provocan aburrimiento, falta de un ritmo adecuado, uso de materiales inadecuados, falta de interacción o cuando el estudiante se mantiene en un rol pasivo.

Entre las prioridades dentro de la dimensión Relaciones interpersonales la categoría más importante para los estudiantes es la actitud de compromiso de sus profesores, mientras que para los docentes es el manejo de grupo, la preocupación por el clima del aula y la empatía.

Para los estudiantes el compromiso es sinónimo de preocupación para todos sus compañeros, especialmente de aquellos que tienen más dificultades. Este aspecto lo asocian también al cumplimiento de las actividades programadas, a la importancia de tener clases, que sus profesores sean puntuales y que les avisen en caso de inasistencia.

En cuanto al manejo grupal, algunos profesores señalan el respeto y la empatía como actitudes que les ayuda a crear un buen clima en el aula y esto a su vez facilita el poder desarrollar trabajo colaborativo entre sus estudiantes.

Apoyados en esta idea están incorporando como una buena práctica definir las reglas de funcionamiento grupal y las expectativas de logro en el plano académico para favorecer un modo positivo de convivencia.

Desde la perspectiva de algunos estudiantes, la falta de empatía y asertividad de parte del profesor afectan la implicación y el modo de relacionarse, les desmotiva y no les permite relacionarse positivamente. El estudiante que percibe actitudes que interpreta como rechazo, menosprecio, burlas o críticas los transforma en mensajes con relación a su valía personal, se desmotiva, perdiendo el interés por su rendimiento académico y confianza en sí mismo. En estos casos se aleja la imagen del nuevo modelo de profesor que se caracteriza por adecuarse a la diversidad sabiendo tratar de manera adecuada a todos.

En síntesis, los aspectos revisados en la dimensión proceso aprendizaje ponen el acento y tienen en común el dominio actualizado de contenidos, uso de estrategias para atender la diversidad, la importancia de la participación del estudiante en el aula, el compromiso para lograr que todos aprendan y la claridad para explicar.

En el ámbito de relaciones interpersonales tienen una alta valoración la actitud de servicio del profesorado orientada a la calidad, mediada por la disposición de ánimo para enseñar de una manera motivadora, dinámica, cercana, comprometida y con disponibilidad para atender aun fuera de horario, lo que recoge el reconocimiento de su calidad humana y profesional. En el cuadro 18 se presenta la comparación de competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes y docentes.

Cuadro 18 Comparación de competencias desde la perspectiva de estudiantes y docentes

Competencias valoradas por los estudiantes			Competencias valoradas por los docentes		
Dimensión	Proceso	Enseñanza	Dimensión	Proceso	Enseñanza
Aprendizaje			Aprendizaje		
<p>Compromiso, interés y preocupación por el aprendizaje de todos sus estudiantes. Claridad para explicar. Conocimiento y dominio del contenido. Exigencia.</p>			<p>Dominio de los contenidos. Promover valores formativos. Favorecer y valorar la participación del estudiante en clases y para que aplique lo aprendido. Manejo de estrategias para atender en el aula y respetar la diversidad. Capacidad para vincular contenidos al contexto laboral. Manejo adecuado de la evaluación. Innovación y creatividad. Compartir la responsabilidad del aprendizaje con el estudiante.</p>		
Dimensión Relaciones Interpersonales			Dimensión Relaciones interpersonales		
<p>Compromiso con el estudiante. Actitud comprensiva Actitud motivadora. Espíritu de servicio, vocación.</p>			<p>Manejo de grupo y preocupación por el clima del aula. Empatía. Respeto del otro. Actitud motivadora Dinamismo Flexibilidad para adaptarse a las necesidades del estudiante.</p>		

Fuente. Elaboración propia.

5.6 Relación competencias genéricas de INACAP y lo valorado por docentes y estudiantes

La matriz utilizada para la Evaluación de competencias docentes de INACAP tiene dos dimensiones, la primera es Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina que contiene 4 categorías:

1. Planificar la elaboración de actividades que conduzcan a los aprendizajes declarados en la asignatura, de acuerdo a los procedimientos y formatos institucionales establecidos.
2. Desarrollar las actividades centrando la atención en los estudiantes y en el aprendizaje, aplicando metodologías activas y motivadoras.
3. Evaluar el logro de los aprendizajes definidos para las asignaturas.
4. Lograr aprendizajes en sus alumnos.

La 2° dimensión es la aptitud para transmitir valores que tiene 4 categorías:

1. No discriminar por clase social, etnia, sexo, edad, religión ni posición política.
2. Ser honesto, acucioso, metódico, puntual, oportuno y realista.
3. Mostrar una actitud de servicio a sus alumnos, otorgándoles su apoyo permanente para ayudarles a solucionar sus dificultades y contribuir a que alcancen sus metas académicas.
4. Mostrar una actitud proclive a la innovación metodológica que redunde en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

A continuación, se analizará esta matriz de competencias genéricas para poner en evidencia los aspectos en que existe similitud y divergencia entre lo propuesto institucionalmente y las percepciones de académicos y estudiantes.

1° Dimensión Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina: La 1° categoría “planificar las actividades de acuerdo a los procedimientos institucionales” contiene tres indicadores:

1. Prepara materiales y selecciona actividades que ayudan a entender los contenidos.

2. Prepara y selecciona actividades y materiales que preparan a los estudiantes para entender los contenidos.
3. Dispone materiales y selecciona actividades que preparan a los estudiantes para las evaluaciones.

Los estudiantes no hacen referencia a ninguno de estos 3 aspectos. Por su parte el profesorado no pone el énfasis en la preparación o selección de materiales, sino que lo hace en dos aspectos que considera importantes; uno de ellos está orientado al manejo y dominio de estrategias para atender al estudiante respetando la diversidad y el segundo compartir la responsabilidad del aprendizaje con el estudiante, haciendo que el trabajo de éste sea el centro, promoviendo un trabajo autónomo, que aprendan a aprender.

En este aspecto hay una diferencia de perspectiva entre INACAP y el profesorado ya que la matriz de la universidad pone el énfasis en que el profesor sea quien diseñe materiales de acuerdo a procedimientos institucionales para la comprensión de contenidos, sin embargo, el profesorado reconoce la diversidad de estudiantes que acoge y más allá de centrarse en la adquisición de conocimientos y que el estudiante se prepare para la evaluación, su enfoque pedagógico se centra en las acciones que el estudiante sea capaz de realizar a través de un aprendizaje significativo, actualizado y a través de un rol activo en la construcción de dicho proceso.

Esta pedagogía no se centra en lo que el estudiante debe saber al concluir una asignatura o semestre, sino que sobre las acciones o desempeños que tendrá que ser capaz de demostrar o efectuar durante y al término de cada período de aprendizaje.

La 2° categoría de la matriz INACAP señala “desarrollar las actividades centrando la atención en el aprendizaje de los estudiantes aplicando tecnologías activas y motivadoras” y en ella se incluyen los siguientes indicadores:

1. Aplica metodologías activas centradas en el enfoque aprender-haciendo.
2. Cumple con la planificación propuesta.
3. Desarrolla contenidos de manera organizada.
4. Desarrollo los contenidos de manera comprensible.

5. Desarrolla los contenidos de manera variada.
6. Explica claramente las actividades que se realizan.
7. Desarrolla los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura.
8. Muestra entusiasmo por la materia que enseña.
9. Motiva a los estudiantes a participar en clases.
10. Ofrece a los estudiantes distintas oportunidades de participación.
11. Muestra interés porque sus estudiantes aprendan.
12. Realiza sus clases en los horarios programados.
13. Entrega los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.

Estas competencias están orientadas al ámbito metodológico para el desarrollo de contenidos, al dominio de conocimientos actualizados, a la gestión en el área de la planificación y de la evaluación, así como también lo relacionado con actitudes en la relación interpersonal con los estudiantes.

En el plano de las metodologías activas hay concordancia con lo planteado por los estudiantes y además valoran la capacidad del profesor para vincular los contenidos con las competencias que son requeridas desde el ámbito profesional.

El indicador de “explicar claramente las actividades” no es aludido en relación a cómo hacer las actividades sino a la claridad para explicar tanto los contenidos como las instrucciones o indicaciones sobre los medios y recursos que puede utilizar para trabajar.

Respecto al desarrollo de los contenidos, los estudiantes no hacen mención de manera tan significativa a la forma (variada u organizada), sino que le otorgan mayor valor al dominio y actualización de contenidos de su área o disciplina académica. También hay coincidencia en que se desarrollen los contenidos de manera comprensible.

En el ámbito actitudinal hay coincidencia en los estudiantes en cuanto al dinamismo, al entusiasmo que muestra el profesor cuando enseña y a la actitud motivadora.

En el ámbito de cualidades personales y actitudes sociales coinciden también en valorar el compromiso, en la capacidad para demostrar interés y preocupación para que sus

estudiantes aprendan y en que les ofrezcan distintas oportunidades de participación. La participación a reconocen en actividades presenciales como talleres, clases prácticas en laboratorios, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo en aula y fuera de ella y trabajo individual.

El indicador vinculado a la gestión docente para la realización de clases en el horario programado también hay coincidencia, valoran la puntualidad y que exista adecuada coordinación entre profesor-alumnos.

Adicionalmente los estudiantes hacen un reconocimiento de buen docente a aquellos profesores que aplican el cambio metodológico de una enseñanza centrada en la actividad del profesor a aquella orientada hacia el aprendizaje del estudiante. Ellos hablan de didáctica para enseñar cuando ven que sus profesores tutorizan, guían sus aprendizajes o les ofrece distintas instancias prácticas para un aprendizaje autónomo y para desarrollar habilidades. Comparan y ven la diferencia entre éstos profesores y otros que se apegan a la práctica más habitual que es la clase teórica, expositiva y la exigencia de un aprendizaje memorístico.

El profesorado por su parte pone el acento en la planificación y especialmente en las características de este instrumento, en que debe ser flexible, que se debe planificar considerando contingencias y que ella requiere de mucha dedicación para que logre su objetivo, el aprendizaje efectivo.

Resulta razonable su preocupación por la flexibilidad en la planificación si se asume que el profesorado está siendo formado por la institución educativa bajo un modelo por competencias y desde esa lógica se concibe que debe poner en acción la capacidad para adaptarse frente a las situaciones y exigencias que plantea el contexto. De igual forma responde al reconocimiento que el proceso educativo es de naturaleza dinámica y siempre está sujeta a ajustes y mejoras.

La 3° categoría de la matriz INACAP es “evaluar el logro de los aprendizajes” y tiene los siguientes indicadores:

1. Utiliza variados métodos de evaluación.
2. Explicita claramente los criterios de evaluación.
3. Prepara y aplica métodos de evaluación que retroalimentan el aprendizaje.

Estos indicadores no coinciden con las categorías emergentes de los estudiantes, pero sí coincide con un aspecto señalado por el profesorado, quienes no lo expresan en términos de aplicación de métodos sino desde una perspectiva más amplia como manejo adecuado de la evaluación para que los estudiantes apliquen los conocimientos, las habilidades y desarrollen las actitudes para resolver los problemas reales o simulados que tiene el ejercicio de la profesión.

En el ámbito de los conocimientos expresan que la evaluación busca instalar la capacidad reflexiva, la aplicación de los contenidos a situaciones reales, el análisis y mirada crítica por medio de análisis de casos. Para evaluar habilidades aluden a estrategias para ejercitar el uso del lenguaje técnico la elaboración de informes, para adquirir fluidez en el lenguaje oral el uso de disertaciones, entre otros.

Esto permite ver que el énfasis lo ponen en el proceso y en los productos, en el uso de procedimientos de evaluación más cualitativos y personalizados, involucrando también a los estudiantes en instancias de autoevaluación para desarrollar mayor compromiso con su aprendizaje. También existe concordancia con el explicitación de los criterios de evaluación.

En la 4ª categoría “lograr aprendizaje en sus estudiantes” que contiene un solo indicador “los estudiantes consideran haber aprendido a partir de su enseñanza” hay coincidencia absoluta. Mientras el profesorado lo menciona asociado a la actitud de preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, éstos lo evidencian a través de la categoría de “reconocimiento” que sintetiza la percepción de la excelencia y buena labor que reconocen de parte de sus profesores.

En resumen, en la dimensión Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina existe plena coincidencia entre lo esperado por INACAP, estudiantes y docentes en cuanto a los indicadores:

- 1.- Desarrolla los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura;
- 2.- Dinamismo;
- 3.- Actitud motivadora;
- 4.- Compromiso;
- 5.- Lograr aprendizaje en sus estudiantes y
- 6- Valoración de la participación activa del estudiante en clases.

La divergencia está dada en relación a planificar las actividades de acuerdo a los procedimientos institucionales, la preparación y selección de materiales que preparan al alumno para entender los contenidos y prepararlos para las evaluaciones, cumplir con la planificación propuesta, desarrollar los contenidos de manera organizada, entrega de las evaluaciones en los plazos establecidos y la utilización de variados métodos de evaluación.

Como sostiene Villa y Poblete (2007) en el ámbito de los conocimientos el dominio de la materia es insuficiente, que es necesario poner el énfasis en la organización del conocimiento, que en el aprendizaje se ponen en juego diferentes tipos de destrezas y habilidades como tipos de pensamiento que pueden llegar a convertirse en competencias cuando se ha alcanzado su dominio.

Proponen que tomar en cuenta también el plano de las actitudes, entendidas como una predisposición a actuar de un modo determinado ante un objeto con una cierta intensidad de modo positivo o negativo, siendo en este caso el objeto de la actitud el propio aprendizaje. Enfatizan 3 actitudes que consideran esenciales como lo son la autonomía, responsabilidad personal y colaboración.

Que el objetivo principal es que el estudiante sea autónomo, que sepa trabajar por sí mismo y cuando esto lo logre, no se necesitará tanto las explicaciones minuciosas, detalladas y repetidas del profesor, comprenderá más y memorizará mecánicamente menos, sabrá usar lo que sabe y exponerlo. Por lo tanto, el verdadero sentido del aprender se basa en el posterior uso personal que le dará a este conocimiento. En consecuencia, este aprendizaje significativo se trata de un aprendizaje que implica las diversas capacidades y sentimientos del estudiante, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente y con otros.

Sobre la actitud de responsabilidad personal expresan que debe ir acompañada de hábitos que les ayuden a adquirir el dominio de esta competencia y que el docente debe ir incrementando progresivamente las responsabilidades que el alumno debe ir asumiendo. Que para ello debe trabajarse no solo la dimensión cognitiva sino también la afectiva y conductual, comprobando que efectivamente se cumplen los criterios de calidad y de cumplimiento.

Por su parte la actitud de colaboración la entienden como la disposición a cooperar en forma permanente con los compañeros y las personas que les rodean. Desde la dimensión metodológica, se requiere de técnicas y procedimientos para trabajar en equipo, desde la dimensión afectiva una valoración de los aportes de los demás, de la contribución de los distintos puntos de vista y en la dimensión conductual nos puede ayudar a evaluar nuestra manera de comportarnos con los demás reconociendo el aporte que nos dan los otros Villa y Poblete (2007).

2° Dimensión “Aptitud para transmitir valores”. Esta incluye las siguientes categorías:

1. No discriminar por clase social, etnia, sexo, edad, religión ni posición política.
2. Ser honesto, acucioso, metódico, puntual, oportuno y realista
3. Mostrar una actitud proclive a la innovación metodológica que redunde en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza
4. Mostrar una actitud de servicio a sus estudiantes, otorgándoles su apoyo permanente para ayudarles a solucionar sus dificultades y contribuir a que alcancen sus metas académicas.

El primer aspecto en que hay coincidencia entre la matriz, estudiantes y profesores es en cuanto a la no discriminación. Los estudiantes que mencionan esta categoría, señalan que el profesor no debe mostrar actitudes de menosprecio, de rechazo, no debe utilizar las burlas o las bromas como medio educativo y menos aún exponer a sus estudiantes a críticas que interpretan como destructivas, porque se le hacen frente al grupo de compañeros de curso y su vivencia es que les afecta su autoestima, seguridad personal y motivación.

Algunos miembros del profesorado también lo mencionan y se refiere a dos objetivos, uno de ellos es la promoción de valores formativos en sus comportamientos y actitudes porque reconocen que son un modelo frente a sus estudiantes y el segundo es la necesidad de mantener coherencia entre sus actuaciones y los valores que promueven.

Respecto al indicador que se refiere a mostrar una actitud proclive a la innovación metodológica, el profesorado lo valora, pero en forma más amplia, lo definen como interés por la mejora que abarca no solo el hacer sino el ser y el estar. Los estudiantes en cambio si bien no lo expresan en términos de innovación, lo interpretan como el uso de metodologías activas, motivadoras y prácticas.

El indicador “Mostrar una actitud de servicio a sus estudiantes, otorgándoles apoyo permanente” coincide con lo valorado por estudiantes a través de los indicadores como actitud comprensiva, capacidad de escucha, cercanía afectiva, alto nivel de exigencia, vocación, actitud de servicio y asertividad para corregir a los estudiantes.

Por su parte el profesorado coincide en la importancia de una actitud comprensiva, las habilidades de comunicación y escucha activa, la cercanía afectiva y el respeto por el otro.

Lo expuesto está en relación con lo propuesto por Villa y Poblete (2007) que entienden por valores los ideales internos que mueven a la persona a actuar en función de sus prioridades en la vida. Sostienen que una buena formación universitaria no puede solamente reducirse a una buena formación académica, sino que es importante que defiendan y postulen los valores que dignifican a los seres humanos como personas, independiente de cualquier aspecto que las diferencie. Se refieren a valores como dignidad personal, derecho a la vida, autoestima, autoconfianza y autorrealización.

En la dimensión habilidades sociales Villa y Poblete (2007) incluyen aquellas asociadas al sentido ético definida como la inclinación positiva hacia el bien moral de uno mismo y de los demás, pensar y actuar según principios de carácter universal que se basan en el valor de la persona y el resguardo de su pleno desarrollo. Entre ellos se destaca la coherencia, la autenticidad, la apertura para deliberar, reconociendo y valorando los puntos de vista ajenos y diferentes a los propios.

En estas competencias están implicadas capacidades cognitivas al servicio de una actitud reflexiva, crítica, para el cumplimiento de necesidades relacionadas con la convivencia armónica, el trabajo académico, la vida en colectividad del grupo de trabajo y la asunción normativa para reconocer los derechos y deberes.

En resumen, los aspectos en que hay similitud entre INACAP, estudiantes y profesores en la dimensión “Capacidad pedagógica para enseñar la disciplina” son la capacidad para desarrollar los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura, la actitud motivadora para enseñar y el dinamismo asociado al manejo de estrategias para el aprendizaje activo y significativo.

En la dimensión “Aptitud para transmitir valores” hay coincidencia en la importancia de mantener una actitud de no discriminación y mostrar una actitud de servicio a sus estudiantes, a través del interés por brindar apoyo permanente para ayudarles a solucionar sus dificultades, contribuir a que alcancen sus metas académicas y promoviendo el valor de la dignidad, autoestima y respeto.

Esto se complementa con la opinión de los docentes que agregan la necesidad asumir el rol formativo que implica la tarea docente y el mantener un comportamiento coherente con los valores que promueve.

A la luz de estos hallazgos y lo propuesto por diversos autores como Gardner (1983), DeSeCo (2005), De Miguel (1994), Biggs (2005), Buxarrais y Martínez (2005), Cortina y Martínez (2005), Delors (1999), Escudero (2006), Goleman (1996), Korthagen (2010), Malpica (2011), Marina (2002) y Villa y Poblete (2007), hay coincidencia en que los docentes de la educación superior desempeñan un papel muy influyente en diversos ámbitos del desarrollo de los estudiantes y que para ello requieren un grupo de competencias de tipo interpersonal y social y aquellas de tipo instrumental que les permite utilizar metodologías, tecnologías y habilidades comunicativas para facilitar el aprendizaje, según muestra el cuadro 19.

Hay un reconocimiento de que todos los profesores, para obtener buenos resultados deben ejercer competencias pedagógicas diversas y además poseer cualidades personales

no solo de autoridad sino también de empatía y humildad. Esto requiere disponer de profesores con una alta calidad y motivación.

Finalmente, al poner en relación estos resultados con la propuesta de competencias para el ejercicio docente en la Educación Superior en América Latina del Informe *Tuning* (2007) que incluye 27 competencias genéricas, hay coincidencia con 6 dominios entre las que se encuentran según orden de prioridad las siguientes:

1. Habilidades interpersonales.
2. Comunicación oral.
3. Capacidad para motivar y conducir a metas comunes.
4. Valoración y respeto por la diversidad.
5. Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
6. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.

El primer grupo está formado por las habilidades interpersonales, de comunicación asertiva, para motivar y respetar la diversidad de estudiantes que hay en el aula. Los estudiantes tienen conciencia de sus diferencias como grupo de jóvenes, tanto en la forma de aprender como en las distintas capacidades y aptitudes cognitivas, lingüísticas, sociales que traen de entrada a la universidad. Lo mismo percibe el profesorado que avala las razones que justifican la flexibilidad, el valor y respeto a la diversidad y las exigencias que ello conlleva en la práctica docente.

Aceptar el proceso de renovación en el aula universitaria supone considerar las habilidades sociales que se necesitan para trabajar en grupo, requieren educadores que conozcan, tengan dominio y manejo de dinámicas grupales, sin perder de vista las características personales de sus estudiantes, así como entender los conflictos y las diferencias que se dan en todo proceso de vida de grupo.

El segundo grupo incluye capacidades de comunicación interpersonal para establecer procesos de comunicación fluida y clara y para hacer respetar los aspectos normativos de toda relación humana.

En el tercero se incluyen la capacidad definida como de motivación que algunos autores proponen como parte del repertorio de habilidades de inteligencia intrapersonal.

El cuarto grupo que se refiere a la valoración y respeto por la diversidad y en este ámbito profesores y estudiantes hacen mención a la importancia de la empatía y del compromiso especialmente la disposición a cambiar y a la autocrítica.

A nivel específico se trata según Villa y Poblete (2007) de habilidades de empatía, asertividad, para comprender y aceptar la diversidad, para adaptarse al entorno, tener la capacidad para enfrentar situaciones de presión, controlar y organizar sus tiempos, favorecer el desarrollo de su autoestima, autocontrol y respeto por el otro.

A continuación, y a modo de síntesis el cuadro 19 describe los aspectos concordantes y diferentes entre dimensiones e indicadores entre la matriz INACAP, estudiantes y profesorado.

Cuadro 19 Similitudes entre Competencia Genéricas de Inacap, opinión estudiantes y profesorado

Categorías e Indicadores de INACAP	Perspectiva Estudiantes	Perspectiva Profesores
1. Planificar las actividades de acuerdo a los procedimientos Institucionales.		
Prepara materiales y selecciona actividades que ayudan a entender los contenidos.		Manejo de estrategias para atender respetando la diversidad en el aula
Prepara y selecciona actividades y materiales que preparan a los estudiantes para entender los contenidos.		Compartir responsabilidad del aprendizaje con el estudiante. Trabajo autónomo
Dispone materiales y selecciona actividades que preparan a los estudiantes para las evaluaciones.		
2. Desarrollar las actividades centrando la atención en el aprendizaje de los estudiantes aplicando tecnologías activas y motivadoras.		
Aplica metodologías activas centradas en el enfoque aprender-haciendo.	Capacidad de vincular contenidos al contexto laboral	
Cumple con la planificación propuesta.		Flexibilidad en la planificación.
		Habilidades para planificar considerando contingencias
Desarrolla contenidos de manera organizada.		
Desarrolla los contenidos de manera comprensible.	Claridad para explicar. Capacidad pedagógica.	
Desarrolla los contenidos de manera variada.		Innovación y creatividad para crear recursos de aprendizaje.
Explica claramente las actividades que se realizan.		
Desarrolla los contenidos reflejando conocimientos actualizados de la asignatura.	Conocimiento y dominio de los contenidos	Domínio de los contenidos
Muestra entusiasmo por la materia que enseña.	dinamismo.	Dinamismo para mantener motivación
Motiva a los estudiantes a participar en clases.	Actitud motivadora,	Capacidad para motivar
Ofrece a los estudiantes distintas oportunidades de participación.		Favorecer y valorar la participación del estudiante en clases.
Muestra interés porque sus estudiantes aprendan.	Compromiso, interés y preocupación por sus estudiantes.	Compromiso
Realiza sus clases en los horarios programados.		
Entrega los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.		
3. Evaluar el logro de los aprendizajes		
Utiliza variados métodos de evaluación.		Manejo adecuado de la evaluación
Explicita claramente los criterios de evaluación.		
Prepara y aplica métodos de evaluación que retroalimentan el aprendizaje.		
4. Lograr aprendizajes en sus estudiantes.		
Los estudiantes consideran haber aprendido a partir de su enseñanza.	Reconocimiento, buen profesor(a)	
5. Aptitud para transmitir valores		
No discriminar por clase social, etnia, sexo, edad, religión ni posición política.	No mostrar actitudes de menosprecio, rechazo, burlas, bromas o críticas destructivas.	Coherencia con los valores que promueve.
Ser honesto, acucioso, metódico, puntual, oportuno y realista		Promover valores formativos
Mostrar una actitud proclive a la innovación metodológica que redunde en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza		Interés por la mejora

Fuente. Elaboración propia.

5.7 Brechas entre las competencias genéricas institucionales, estudiantes y docentes.

Las brechas son aquellas competencias que fueron valoradas por los participantes del estudio pero que no están consideradas en la matriz de INACAP y surgen como desafíos para ser consideradas en los procesos de evaluación de competencias docentes dado que influyen en la calidad y mejora, a la luz de los nuevos escenarios que hay en las universidades.

Uno de ellos surge desde la perspectiva del profesorado y se refiere a la importancia que el docente universitario de hoy tenga dominio y manejo del grupo para favorecer el buen clima del aula.

El segundo aspecto está en relación con el plano actitudinal y desde la perspectiva docente se requiere de un académico que sea flexible y democrático para la toma de decisiones, que tenga habilidades para el trabajo en equipo y para poder desempeñarse colaborativamente con sus pares en una comunidad académica, compartiendo saberes.

Estas competencias requieren de conciencia e inteligencia emocional pues son habilidades que han sido tipificadas y descritas por los autores consultados en el ámbito de las relaciones interpersonales en especial la asertividad, capacidad de escucha y comunicación.

De igual forma mencionan la capacidad de autocrítica para reconocer tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora, en el ámbito personal y profesional.

En cuanto a lo pedagógico un área de mejora que la reconocen como desafío es el riesgo de la brecha digital pues plantean que en el mundo estudiantil altamente tecnológico es un reto y una necesidad que los obliga a mantener un dominio para tener un diálogo igualitario con sus estudiantes.

Otra brecha recogida a partir de las deficiencias puestas en evidencia por los estudiantes está referida a considerar los talentos o inteligencias múltiples, aquellas que Gardner (1994) nos mostró y que tradicionalmente no se han tenido presente en los sistemas

educativos de educación superior, para que tengan cabida en la formación las inteligencias no estrictamente cognitivas como lo es la inteligencia emocional que puede ayudar a responder a adaptarnos a realidades cambiantes y complejas, especialmente en situaciones de presión o estrés, evitando situaciones de descontrol o agresividad con sus estudiantes. Esto va acompañado de competencias de respeto hacia la diversidad, flexibilidad y no discriminación social.

Al analizar la conceptualización y tipología de las competencias propuesta por Villa y Poblete (2007) basada en el Informe *Tunnig* (2000) para América Latina se puede ver que estas brechas están asociadas a ciertos aspectos humanistas, ciertas habilidades que forman parte del Ser del profesor, dependen del repertorio actitudinal y valóricos, son parte de las competencias que también se les conoce como transversales ya que cooperan a la realización de la mayoría de las tareas que deben enfrentar las personas en los diversos campos profesionales y para la vida como ciudadanos.

Se requiere visibilizar y comprender estos dominios para tengan un reconocimiento o una validación, no es suficiente solo la integración de saberes y técnicas propias del accionar profesional específico, sino la coherencia con valores al servicio del cómo actuar, como lo propone el Informe *Tuning* para América Latina (2007) al definir las competencias como una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender, que incluiría el saber, el saber cómo actuar y el saber ser.

El saber, implica dar cuenta del manejo o dominio de un conocimiento en un campo académico determinado; el saber cómo actuar, lo describen como la aplicación práctica y operativa en base a ese conocimiento disciplinario; y el saber cómo ser, que se refiere a los valores que subyacen en la forma en que se percibe a los otros y se vive en un determinado contexto.

Esto lo refuerzan Villa y Poblete (2007) para quienes las habilidades interpersonales son recursos personales para estar en relación e implican capacidades y destrezas asociadas al ámbito de la inteligencia emocional tanto social como individual y para su desarrollo ponen énfasis en el adecuado conocimiento de sí mismo, así como favorecer procesos de cooperación e interacción social.

Finalmente, de acuerdo con los planteamientos anteriores se releva el valor que tiene integrar las diferentes visiones o perspectivas que mantienen las distintas audiencias como estudiantes, profesorado, matriz de INACAP y autores consultados. Los planteamientos de profesores y estudiantes difieren en ciertas posiciones, pero hay coincidencias significativas entre ambos y la propuesta por INACAP que son coherente con los elementos claves que se priorizan en la literatura consultada.

CAPITULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSION

La perspectiva inicial del concepto de calidad educativa centrada en productos y aprendizajes, en la actualidad está haciendo un giro de mirada hacia los procesos y las personas que están involucradas, sean estudiantes, profesores, padres, como comunidad.

No todos los objetivos educativos son cuantificables, algunos son personales e intangibles, como los cambios de actitudes, la motivación, las experiencias emocionales, la disposición a involucrarse en los procesos de cambio e innovación.

La teoría sistémica en el ámbito educativo nos permite acercarnos de manera comprensiva para conocer desde la perspectiva de los actores cuáles son aquellas competencias genéricas docentes que en la actualidad tienen importancia, para entender cómo se influyen mutuamente, desde una concepción integral, considerando lo que ocurre en el proceso de enseñanza y en la relación interpersonal.

Por su parte, el enfoque por competencias genera implicaciones sobre el trabajo del profesorado universitario en general y la docencia en particular pues plantea la necesidad de generar un cambio tanto de las propuestas metodológicas como en los procesos formativos, que demandan los resultados de los aprendizajes en términos de competencias, un conocimiento integrado, así como la movilización de capacidades, habilidades y actitudes.

Las interrogantes que se planteó este estudio fueron ¿qué tipo de competencias genéricas necesita desarrollar el docente de la universidad?, ¿qué aspectos del desempeño de sus profesores les ha facilitado a los estudiantes el aprendizaje? y si ¿existen brechas entre la perspectiva de estudiantes y docentes y lo propuesto por la universidad? y ellas serán respondidas a través de la visión compartida y complementaria entre estudiantes y profesorado de acuerdo a los hallazgos encontrados tomando en cuenta la conceptualización y propuesta de diversos investigadores.

A continuación, se presentan las conclusiones que permiten dar respuesta a estas interrogantes en función de los objetivos propuestos en esta investigación.

Objetivo específico 1

Describir las actitudes que los estudiantes de la carrera de Trabajo Social le atribuyen mayor importancia en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente para los docentes.

Para describir y comprender en mayor profundidad las competencias genéricas desde la perspectiva de estudiantes, se irán describiendo las actitudes en orden a dos dimensiones; aquellas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje y las asociadas a relaciones interpersonales. En ambos casos se darán a conocer en primer lugar aquellas que son consideradas positivamente y luego las que reciben una valoración negativa porque entorpecen la relación educativa.

Entre las actitudes que reciben una valoración positiva para el aprendizaje se encuentra en primer lugar la capacidad pedagógica para enseñar la disciplina, la que los estudiantes describen como habilidades comunicativas como claridad para explicar, vale decir el manejo, adecuación y dominio del lenguaje verbal y no verbal.

Valoran aquellos profesores que utilizan diversas formas de explicar los contenidos, con palabras sencillas, con ejemplos comprensibles, cuando escriben o dibujan en la pizarra, así como cuando diseñan o realizan una variedad de actividades para lograr los aprendizajes y cuando se presentan los contenidos en forma secuenciada, paso a paso. Estas competencias son definidas por los principales autores como competencia instrumental de tipo lingüística e interpersonal de tipo social.

Lo señalado se complementa con la disposición y paciencia para explicar varias veces hasta que todos hayan comprendido o cuando observan que el profesor verifica que todos hayan logrado los objetivos. Reconocen que la experiencia laboral de sus profesores fuera de la universidad les permite acercar los contenidos a la realidad laboral, lo asocian a un mejor dominio de los conocimientos, les facilita la comprensión de los ejercicios o la aplicación de contenidos teóricos a la práctica.

En segundo lugar, se encuentra la categoría Exigencia, como una actitud que refleja estar a un nivel superior, la perciben como sinónimo de preocupación por entregar una formación rigurosa, bien preparada, con dominio y calidad. Los estudiantes expresan agradecimiento por ello, reconocen que, al ser exigente, sus profesores los preparan mejor para el mundo laboral, que los niveles de exigencia les generan sentimientos de valía personal y favorece el desarrollo de mayor responsabilidad.

Por último y en tercer lugar se encuentra la categoría Conocimiento y dominio de contenidos, que se encuentra descrita como una competencia cognitiva, instrumental y de carácter técnico y metodológico para saber qué enseñar y cómo, los estudiantes lo describen como didáctica para desarrollar los contenidos en forma comprensible, así como para dar explicaciones claras. Bajo este dominio los estudiantes hacen referencia a ciertas actitudes que consideran claves como el compromiso, interés y preocupación por su asignatura, la actitud de dinamismo, actitud comprensiva y capacidad de escucha.

Las actitudes que son percibidas negativas en el ámbito enseñanza aprendizaje porque a juicio de los estudiantes interfieren en el proceso de aprendizaje son la falta de dinamismo y claridad para explicar, especialmente cuando van acompañadas de monotonía y aburrimiento. En otras ocasiones esto va acompañado de un ritmo lento para trabajar en el aula, o se trata de profesores que no hablan claro, no modulan, no explican adecuadamente o no tienen fluidez en el lenguaje. Esto influye en los estudiantes pues señalan que les impide comprender bien los contenidos y en su motivación para enfrentar los desafíos de su formación profesional.

La falta de dinamismo se considera una debilidad porque se contradice con el modelo de enseñanza que pone énfasis en el uso de metodologías activas, para que el estudiante construya, reflexione y desarrolle la capacidad de aprender a aprender.

De igual forma lo hacen con la falta de claridad para exponer las ideas, conceptos o instrucciones, así como la falta de habilidades para crear nuevos materiales o estrategias y el insuficiente dominio de las Tics.

En segundo lugar, aluden a actitudes como impuntualidad e irresponsabilidad de algunos profesores que no asisten a clases en los horarios programados o cuando no cumplen con los compromisos contraídos en la entrega de evaluaciones, trabajos o apoyos.

Estas situaciones algunos estudiantes la aceptan y justifican cuando el profesor lo comunica por anticipado, pero en otras ocasiones lo juzgan como falta de coherencia entre los valores que promueve o las exigencias que les piden a ellos ya sea para llegar a la hora a clases o en la entrega de trabajos en los plazos establecidos. Esta actitud la interpretan como falta de responsabilidad o adecuación para asumir su compromiso.

En tercer lugar, valoran negativamente la falta de preparación de clases, así como cuando el profesor improvisa la clase o utiliza en forma reiterada ciertas estrategias que le restan protagonismo al docente, como lo son las excesivas disertaciones o trabajos grupales sin la suficiente retroalimentación por parte del profesor. Además, consideran que les desmotiva no conocer con anticipación los contenidos que se tratarán y el tiempo que se destinará, lo que se interpreta como falta de planificación.

A modo de síntesis, desde la perspectiva de los estudiantes las competencias genéricas docentes que posibilitan la mejora de la calidad de sus aprendizajes se centran en capacidades y habilidades para expresarse con claridad, asertividad, con dominio de diversas estrategias para explicar, exponer u ofrecer información actualizadas y con dominio para gestionar el conocimiento propio y el de sus estudiantes. El estudiante espera además que se mantenga actualizado y vigente frente a la disciplina que enseña tanto con conocimientos de sus asignaturas como conocimientos prácticos para la toma de decisiones y solución de problemas actuales.

Lo expuesto, se convierte en una situación efectiva cuando el profesor dispone de estas capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes, para ir enseñando a un grupo diverso de estudiantes, a los cuales no solo debe enseñar, sino guiar en los distintos dominios que necesitan desarrollar para formarse como profesionales sin perder de vista que debe entregar evidencias de este aprendizaje y de la calidad de su propio desempeño.

La perspectiva de los estudiantes es coherente con lo sugerido por los diversos autores consultados quienes están refiriéndose a un conjunto de nuevas demandas a la profesión docente y que exponen la importancia de ofrecer a los profesores una formación continua que les permita acceder a nuevos saberes y a su vez comprender las implicaciones que tienen los nuevos modelos curriculares y los nuevos saberes que tendrán que construir.

Sin embargo, la enseñanza ha sido descrita como una actividad compleja que tiene lugar dentro de un contexto cargado de significados que le dan al aprendizaje un sentido emocional y social. Los estudiantes describen con detalle estas dimensiones a través de una mirada crítica que es reflejo de un estilo de relación interpersonal entre profesor –estudiante cuyas implicancias por lo general se mantiene en un plano menos visible o accesible.

En esta segunda dimensión asociada a relaciones interpersonales, las actitudes que reciben una valoración positiva son el grado de involucramiento que muestra el profesorado en el aprendizaje de sus estudiantes, el compromiso, la actitud comprensiva, la capacidad de escuchar a los estudiantes, actitud motivadora, vocación y espíritu de servicio.

Estas actitudes han sido descritas como competencias del dominio interpersonal de tipo individual, de auto motivación, sistémicas, de espíritu emprendedor, liderazgo y orientación al logro.

La primera de ellas descrita como reconocimiento e involucramiento está relacionada con actitudes que demuestran el interés que muestra el profesorado por el desarrollo integral tanto en el plano académico como en su desarrollo personal de los estudiantes y cuando observan que esta preocupación no está dirigida solo al estudiante más capaz o responsable, sino a todos quienes forman parte del grupo o de la clase.

La segunda es la categoría compromiso, la cual es una de las actitudes que está definida por los autores como una competencia de naturaleza interpersonal, que se orienta a la calidad, al logro y al deseo de hacer bien las cosas.

Desde la perspectiva de los estudiantes se expresa a través de la dedicación que demuestra el profesor en su desempeño, en preparar sus clases, en el interés que manifiesta

por los alumnos que tienen dificultades y porque los incentiva a superar los desafíos que enfrentan.

La tercera es la actitud comprensiva y se trata de aquel educador que es reconocido como buen docente porque en la relación interpersonal que establece con sus estudiantes muestra una actitud comprensiva ya sea para entender las dificultades de ellos o para considerar problemas o inquietudes personales, demostrando que posee capacidad para escucharlos y además se relaciona con una actitud que muestra cercanía afectiva, empatía y cariño.

Esta actitud comprensiva va unida a la capacidad de escucha de sus profesores y ambas son descritas de manera complementaria, las asocian a comportamientos sociales que reflejan una actitud de cercanía, aceptación de la diversidad, con predisposición de ánimo para acoger, siendo accesibles para escuchar y dedicar tiempo cuando los estudiantes lo requieren. También mencionan como parte de este repertorio el sentido del humor ya que para ellos propicia un clima de confianza, generando mayor compromiso en su proceso de formación.

La siguiente actitud reconocida positivamente es la actitud motivadora que es percibida en aquellos profesores que son capaces de transmitir entusiasmo, no solo para motivar sino también para perseverar cuando hay situaciones de mayor dificultad o estrés.

Los estudiantes creen que este tipo de profesor ama lo que hace o lo que está enseñando y creen que es una característica de quien tiene vocación. Esta competencia está descrita por los autores consultados como Competencia interpersonal de tipo individual, para auto motivación, sistémica de espíritu emprendedor, liderazgo y orientación al logro.

Otros lo llevan al plano metodológico y consideran que el profesor motivado es aquel que utiliza diversas estrategias para activar el aprendizaje, para captar la atención e involucrar a todos sus estudiantes en el trabajo académico o aquel que se propone conseguir que los estudiantes se involucren y logren aprender en su asignatura. Esta actitud algunos la atribuyen a una cualidad interna del profesor y en esos casos lo describen como profesor motivado, mientras que otros lo interpretan como una habilidad que tiene para motivar a

otros por lo que hace, a la proactividad con que realiza su labor o la pasión que tiene por enseñar.

También lo vinculan a la atención personalizada cuando el alumno requiere reforzamiento en aquellas materias de mayor complejidad o desconocidas. Asimismo, cuando pone atención y brinda apoyo a los estudiantes que presentan deficiencias en su formación previa a la universidad o cuando éstos se sienten frustrados o han experimentado experiencias personales que interfieren en la adquisición de los aprendizajes.

La última categoría valorada positivamente en la dimensión relaciones interpersonales es la vocación y espíritu de servicio, que interpretan como buena disposición para enseñar y mantener una actitud de servicio hacia sus estudiantes, entendido como actitud abierta, disponible para atenderlos aún en horarios fuera de clases, en tiempos extras, unido al buen ánimo y disposición para ayudar.

Esta categoría tiene una alta vinculación con la actitud comprensiva, capacidad de escucha y cercanía afectiva. De igual forma la conciben integrada a aspectos motivacionales como compromiso, interés y preocupación por el logro de los aprendizajes y el involucramiento e interés que muestra por el desarrollo de sus estudiantes.

Todas se movilizan conjuntamente para lograr un propósito que va más allá de la sola adquisición de determinados conocimientos o dominios de una profesión, pasan a formar parte de la gama de conductas y formas de ser que se necesitan para el mejoramiento continuo de las personas y para enfrentarse a situaciones de aprendizaje en el futuro.

Lo descrito por los estudiantes va más allá de una descripción de actitudes, pues los alcances traspasan su formación estrictamente disciplinaria para actuar competentemente, como lo han planteado algunos investigadores de ámbito sociológico la explicación sociológica de la realidad es incompleta si no se incorpora el actor que siente.

Desde esta perspectiva la realidad se construye, pero en ocasiones se ha evitado tomar en cuenta en esta construcción la dimensión humana estrechamente vinculada a la

sociabilidad y en ella los afectos, los sentimientos tienen legitimidad en el espacio educativo porque no están ausentes y no ocupan un lugar marginal.

Estas emociones o sentimientos están presentes desde la perspectiva de los estudiantes, en la relación interpersonal con sus profesores y en el clima del aula y entre los aspectos negativos mencionan factores que en forma contrapuesta a lo valorado positivamente afectan el aprendizaje como la falta de empatía y asertividad o la presencia de ciertas actitudes de rechazo, menosprecio y burlas.

Desde sus citas, se constata que estas deficiencias no solo impactan la calidad de los aprendizajes, sino que generan creencias e ideas sobre su forma de ser o estar como inseguridad, temor o sentimientos de poca valía personal. De igual forma hacen referencia a actitudes de ciertos educadores que tienen dificultades especialmente en el dominio de habilidades sociales para expresar contenidos de tipo emocional como el enojo, la impaciencia o la ira.

También se refieren a otras actitudes que perciben como desprecio, incomprensión o superioridad las cuales las asocian a conductas de rechazo. En estas situaciones refieren falta de asertividad en situaciones en que el profesor ha realizado críticas destructivas al alumno, lo que interpretan como falta de liderazgo, porque consideran que el rol educativo debe ser animar, reforzar y corregir de manera constructiva.

Las actitudes de rechazo, menosprecio o burlas las reconocen aun cuando en algunos casos, al mismo tiempo, hacen una valoración positiva a su profesor en el ámbito pedagógico o porque consideran que tiene una destacada trayectoria laboral. Algunos piensan que ciertos profesores que tienen un alto nivel de experiencia y conocimientos muestran menos aprecio por los estudiantes.

Otros describen experiencias de rechazo hacia conductas del profesorado como burlas en público cuando el estudiante no ha demostrado dominio de los contenidos o tiene dificultades en el ejercicio de alguna competencia oral o escrita. Del mismo modo hacen referencia a conductas negativas cuando el profesor corrige poniendo énfasis en los errores más que en los aciertos.

Hay autores que señalan que la superioridad del profesor en cuanto al dominio conceptual, disciplinario o en función de su experiencia, no debe ser una circunstancia que le permita hacer sentir su superioridad y en este aspecto consideran que se requiere superar el egocentrismo de algunos educadores y mejorar la capacidad meta cognitiva, que implica la capacidad de preguntarse y reflexionar sobre sus actuaciones o sobre el impacto que tienen en sus estudiantes.

Si bien este conjunto de actitudes tanto positivas como negativas están llevadas al plano de la relación interpersonal ellas tienen un alto impacto en la implicación del estudiante con su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su dimensión personal, afectiva y emocional.

Objetivo específico 2

Analizar las competencias genéricas que docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile valoran como facilitadoras del aprendizaje.

En el equipo de profesores, hay un cierto grado de similitud con la perspectiva de los estudiantes en relación a las competencias que favorecen el aprendizaje en la dimensión del ámbito pedagógico y de relaciones interpersonales, pero en general se complementan las diferentes perspectivas.

En la dimensión proceso enseñanza aprendizaje las competencias que el profesorado prioriza son el dominio de contenidos, la capacidad para promover valores, para favorecer la participación del estudiante para que construya sus experiencias, habilidades para atender la diversidad de estudiantes que tiene en el aula, capacidad para vincular los contenidos a la realidad laboral, el manejo adecuado de la evaluación, la capacidad para innovar siendo creativos y compartiendo la responsabilidad del aprendizaje con sus estudiantes.

El primer aspecto referido al dominio de contenidos lo valoran cuando el profesor pone los aprendizajes en relación con el contexto laboral actual, señalan que este aspecto es importante no solo por la calidad de la formación de la cual deben dar cuenta al resto de

la comunidad educativa, sino también porque forma parte de la misión institucional de la Universidad.

Es por esto que tienen presente en sus relatos la necesidad de que los contenidos sean contextualizados, exponiendo al estudiante a situaciones lo más cercano a lo que tendrá que enfrentar una vez que egrese o se titule. Sus experiencias laborales las utilizan como fuente de conocimiento, reflexión y aprendizaje. Reconocen que ellos aprenden de sus estudiantes, pues la mayoría recibe retroalimentación sobre la calidad de su acción educativa.

Sus opiniones apuntan a relevar la importancia que tiene el aprendizaje activo y el repertorio de capacidades pedagógicas y la didáctica con que deben enseñar para obtener buenos resultados. Muestran mucha sintonía con la necesidad permanente de innovar, de crear nuevos materiales, de aprender tanto en forma individual como grupal.

En cuanto a lo metodológico le otorgan importancia al manejo de estrategias para atender en el aula y respetar la diversidad, así como para desarrollar en sus estudiantes la capacidad de trabajar en grupos. Las habilidades para trabajar con grupos se han considerado como un desafío para ellos.

Gran parte del registro hacen referencia a la utilización de un enfoque constructivista y fenomenológico en su propuesta educativa, se sitúan desde un rol mediador, potenciador de la autonomía personal, la auto motivación y la potenciación del aprendizaje, lo que implica altas dosis de motivación para hacer los acompañamientos y hacer que sus estudiantes superen sus barreras sociales de inicio.

Priorizan y les asignan mucha importancia a las habilidades para planificar considerando contingencias y situaciones emergentes, como por ejemplo cuando no llega la totalidad de los estudiantes, cuando se debe hacer reforzamiento de materias, cuando la complejidad de los contenidos necesita diferentes recursos pedagógicos o cuando la dinámica del grupo curso requiere adecuación o en casos de ausencias o reprogramación de clases.

Finalmente, consideran importante compartir la responsabilidad del aprendizaje con sus estudiantes, promoviendo la creación de dinámicas educativas más participativas y lúdicas pues reconocen que hoy en día los estudiantes demandan mayor grado de dinamismo en el aula.

Hay posturas de acuerdo en que el Ser del docente, el cómo aplica las estrategias metodológicas, la forma en que se enseña a pensar, a crear, a reflexionar es tan relevante como lograr el perfil del egresado, con un curriculum que establece actividades que van buscando un cierto tipo de formación profesional y humana, no desligado del aspecto emocional.

De igual forma hay coincidencia en el aspecto que se refiere a la autonomía y la importancia de la participación del estudiante en la construcción del conocimiento y en la retroalimentación que entrega a sus profesores de cómo necesita aprender a aprender.

Objetivo específico 3

Identificar las brechas detectadas en relación a la formación de competencias genéricas de los docentes de la Universidad Tecnológica de Chile y lo valorado por estudiantes y docentes.

Las brechas que se lograron identificar a partir de lo propuesto por los estudiantes en la relación a las competencias genéricas definidas por INACAP están relacionadas al ámbito de las relaciones interpersonales que tiene como fundamento el reconocimiento de las inteligencias múltiples, en especial la inteligencia emocional para establecer una relación educativa en la que se promueva el respeto, la flexibilidad para atender la diversidad de estudiantes y la no discriminación.

Estas brechas están asociadas al dominio de habilidades sociales y se relevan dado su impacto en la motivación y en la conformación de una relación educativa de alta exigencia y rigor en todas las dimensiones analizadas.

Por su parte los docentes también ponen acento en la dimensión de las relaciones interpersonales y se ve coincidencia en la importancia que le asignan a las habilidades sociales y a la capacidad de autocrítica.

Desde lo mencionado por los docentes se aprecian brechas en el dominio y manejo de grupo para favorecer un buen clima grupal en el aula, el manejo de las Tics para estar acorde a las nuevas exigencias de un mundo tecnológico, la necesidad de mantener una actitud flexible y democrática para la toma de decisiones generando condiciones que permitan que el estudiante tenga mayor protagonismo en su proceso educativo.

También mencionan ciertas capacidades para promover valores formativos como el respeto hacia los estudiantes y la capacidad de autocrítica para reconocer sus fortalezas y áreas de mejora.

Entre las competencias del ámbito personal, asociado al aspecto intrapersonal, algunos expresan abiertamente que para ser un buen docente se necesita trabajar en forma permanente la capacidad de autocrítica y la capacidad para ser flexibles en especial para ser democráticos en la toma de decisiones y relacionarse constructivamente con sus estudiantes sin perder de vista el objetivo de su labor formativa.

El último aspecto en el cual se reconoce una brecha desde la perspectiva de los profesores es en cuanto a la capacidad de trabajar en equipo con sus pares, compartiendo saberes, criterios y experiencias exitosas, que denominan trabajo colaborativo.

Objetivo General.

Contrastar la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes y los propios docentes de la Carrera de Trabajo Social en relación a las competencias genéricas institucionales, en la universidad Tecnológica, Sede Valdivia, gestión 2014.

En general se aprecia un grado importante de coincidencia entre lo que los estudiantes definen en la evaluación de competencias docentes, en el ámbito de actitudes

que facilitan su proceso de enseñanza aprendizaje y las que se dan en la relación interpersonal con lo que proponen sus profesores.

En ambos grupos hay una concepción complementaria en lo que se refiere al tipo de enseñanza y formación, donde van de la mano el dominio de conocimientos actualizados, relacionados con la carrera o profesión con la exigencia de una formación rigurosa, contextualizada, respetuosa de las diferencias y que se haga cargo de la diversidad de estudiantes que hoy llegan a la universidad.

También hay concordancia de parte de estudiantes y docentes sobre la necesidad de apropiarse de las nuevas tecnologías, de la innovación y la mejora para incorporar nuevas prácticas pedagógicas y comprometerse con estándares de rendimiento para todos los estudiantes. Comparten la responsabilidad sobre los resultados e integran lo pedagógico y lo relacional, como competencias sistémicas que forman parte de un todo que se influye mutuamente.

Desde lo propuesto por la matriz de INACAP hay brechas asociadas al uso de la evaluación, a la entrega de resultados en los plazos estipulados y el explicitación de criterios de evaluación. De acuerdo a lo recogido entre estudiantes y profesorado se detecta la necesidad de avanzar para modificar el concepto de evaluación hacia concepciones más acorde con el modelo de formación por competencias y centradas en la adquisición de saberes y actuaciones respaldadas por una sólida formación teórica, técnica y ética.

Para concluir si bien existen brechas entre lo planteado por estudiantes, profesorado e INACAP, hay que considerar las diferentes perspectivas como prioridades complementarias. Mientras que para los docentes el énfasis está puesto en el dominio pedagógico para favorecer una formación rigurosa, el dominio de grupo, la empatía, el dinamismo y la flexibilidad para adaptarse a los cambios, para los estudiantes está asociado a la preocupación por su aprendizaje, a la calidad del vínculo formativo y para la universidad la calidad y la misión de formar personas con valores y competencias.

Supuestos

El primer supuesto es que las actitudes que los docentes muestran en la relación interpersonal con sus estudiantes son clave para el establecimiento de la relación educativa y cuando esta se construye de manera positiva y significativa con el estudiante, el alumno(a) mejora su percepción de la calidad del proceso educativo y de sus resultados.

Este supuesto se corrobora y la discusión recoge las evidencias tanto desde el punto de vista de los autores consultados como del análisis de las opiniones de estudiantes y docentes que existen indicadores cualitativos que es posible visibilizar, que influyen en la calidad de los resultados de un proceso tan diverso y complejo a la vez, que requieren ser reconocidos y evaluados en el ejercicio docente desde una mirada más comprensiva abierta a la perspectiva de mejora.

El segundo supuesto es que, en el ámbito de las competencias genéricas de los docentes, hay ciertas actitudes y comportamientos, que son relevantes y no se consideran al momento de la evaluación docente, ni en los procesos de formación del profesorado, referido al Ser del profesor universitario y que si se tomaran en cuenta se podría reorientar los procesos de acompañamiento, formación docente y la inclusión de procesos de autocuidado.

Este supuesto se cumple parcialmente pues se constata que, en los procesos evaluativos de la universidad, hay indicadores de algunos dominios del ámbito interpersonal y que permiten reconocer aquellas competencias genéricas que son consideradas importantes por profesorado y estudiantes.

Lo que se considera oportuno es relevar los aspectos cualitativos o la forma de evaluar para que permita que se expresen de manera descriptiva, cualitativa la opinión de los estudiantes y sean aspectos que se tomen en cuenta al momento de diseñar los procesos de formación docente.

En relación a los procesos de formación del profesorado se puede apreciar a través de sus opiniones y las de sus estudiantes que existen actuaciones mayoritarias que reflejan

un proceso de mejoramiento en el ámbito de sus habilidades pedagógicas, como resultado de programa de fortalecimiento de competencias que le ha sido provisto de parte de la universidad.

En el ámbito personal mantienen expectativas para seguir accediendo a procesos de formación profesional, de reflexión, actualización y autocuidado para mantener lo que han desarrollado, compartir sus experiencias y a futuro poder irradiar sus aprendizajes y experiencias hacia otros integrantes de la comunidad educativa universitaria.

CAPITULO 7. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Para la identificación de propuestas se hace necesario considerar lo descrito por diversos autores consultados que reconocen estar frente a un nuevo paradigma de la educación actualmente, en el cual los docentes van cediendo el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes, de modo que de una educación centrada en la enseñanza se pase a aquella que se sustenta en el aprendizaje.

Para ello se reconoce la importancia de las competencias para implicarse (Fullan, 2002) tanto con los estudiantes como con las instituciones educativas, mantenerse vinculado tanto a lo que requieren las organizaciones a nivel interno como externo, para colaborar y trabajar en red. Hay acuerdo entre las distintas perspectivas revisadas en que lo que pasa en el aula es reflejo de lo que ocurre en el contexto social, político y cultural.

Estudiantes y profesorado reconocen que los escenarios actuales exigen al profesor enfrentarse a necesidades educativas diversas, que se dan conflictos interpersonales, que hay nuevas demandas sociales, ciudadanas, siempre influenciados por la presión de un contexto que normalmente es impredecible y cambiante y en el cual el tiempo es insuficiente para todo lo que se pretende conseguir, por lo tanto, la reflexión compartida es escasa.

Se suma la necesidad del profesorado de dar cuenta de sus actuaciones bajo criterios de calidad que no siempre se abordan en las jornadas de formación o capacitación puesto que mantienen estructuras formales y metodologías expositivas sin espacio para la revisión del significado de la vivencia.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, se constata que los estudiantes y profesorado son conscientes de que en el aula se necesitan profesores que asuman el compromiso para gestionar el conocimiento propio y el de sus estudiantes, con habilidades de liderazgo y métodos didácticos para mantener la atención e involucramiento activo de ellos poniendo a su disposición los materiales, herramientas, estrategias, recursos y métodos para que tengan un proceso personalizado, activo y autónomo.

Sin embargo, cuando esto se logra, cuando hay conciencia de la necesidad de mejora, la estructura organizativa de la universidad necesita generar una nueva cultura que propicie la reflexión y el valor del intercambio entre aquellos educadores que tienen experiencias exitosas, que han logrado reconocimientos sistemáticos para que puedan compartir con aquellos profesores que se vienen incorporando o con aquellos que no han logrado suficiente dominio de ciertas competencias.

La formación del profesorado bajo un enfoque por competencias debiera partir por explicitar a los profesores cuáles son las competencias genéricas que necesita el profesor universitario, de acuerdo al contexto socioeducativo y a las características que tienen sus estudiantes. Luego se requieren procesos que aborden de manera integrada los distintos dominios incluyendo tanto los dominios del ámbito pedagógico como aquellos relacionados con el manejo de habilidades sociales.

Promover en espacios reflexivos, vivenciales y en el medio externo el contacto con la realidad, con otros agentes que participan en la formación de sus estudiantes, generando experiencias significativas que les ayude a comprender cómo se desarrollan las competencias genéricas y los niveles de dominio que se requiere alcanzar. En especial visibilizar, exteriorizar aquellas que se involucran en la relación interpersonal con sus pares y estudiantes para desarrollar actitudes de trabajo en red, colaborativo y al servicio del espacio tanto académico como comunitario.

El valor del reconocimiento hacia el profesor que tiene un buen desempeño es también una parte importante, los estudiantes demuestran gratitud hacia el profesor que entrega su compromiso y vocación, pero estos logros se mantienen en un plano más invisible y quedan en el espacio entre profesor-estudiante. Por ello la universidad queda ajena y se debiera promover el otorgamiento de reconocimientos a aquellos que han alcanzado mejores resultados, por tratarse de educadores que han trabajado para mejorar y mantener sus ideales.

Por otra parte, diversas investigaciones realizadas y consultadas dan luces claras sobre las nuevas demandas hacia el profesor universitario en el mundo de hoy. Entre ellos la necesidad de saber atender y adecuarse a la diversidad de estudiantes y grupos de

personas que ingresan a la educación superior, para que sepa tratar en forma diferente a aquellos que son diferentes. Y la atención personalizada o la atención de necesidades individuales traen consigo la búsqueda de la innovación y creatividad, así como también demanda mayores recursos personales y mayor exposición al desgaste profesional.

De acuerdo a estos hallazgos, para establecer relaciones formativas el profesor necesita una actitud de compromiso con el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes y las investigaciones reconocen la necesidad de ofrecer acceso a una educación continua a través de una variedad de instancias formales e informales que ayuden al profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas innovadoras, dotadas de reflexión, de análisis para desarrollar una nueva concepción acerca de su ejercicio docente y se recomienda que estos dominios deben ser reforzados permanentemente.

Distintos modelos de formación apuntan a diferentes propósitos y la orientación socioconstructivista que hoy está predominando, cambio el papel del profesor hacia una persona que crea ambientes para el aprendizaje de tal forma que los estudiantes tienen que lograr una mayor participación, pasando a ser sujetos que construyen activamente nuevas formas de aprender junto a otros y para ello deben disponer de diversas habilidades sociales.

Para lograrlo se necesita monitorear y acompañar de manera efectiva la práctica docente, reforzando estas habilidades para establecer relaciones interpersonales sanas, de confianza, empáticas y con límites claros. Adquirir dominio para el uso de reportes de resultados, entregando sugerencias e ideas para que como formadores asuman un rol activo en sus procesos de formación, para conocer otras experiencias y vincularse con otros grupos de interés fuera de la institución.

También se desprende de estos hallazgos la necesidad de que los procesos de evaluación docente sean complementados con nuevas herramientas que generen reflexión, análisis personal y compromiso de la práctica docente y que se resguarde la instalación de estas competencias a través de mapas de progreso, lo cual implica asegurar la periodicidad de dichas intervenciones educativas.

Para hacer efectivos este cambio se sugiere incorporar en los procesos inductivos de formación para los nuevos docentes que ingresan a la institución, el desarrollo de dominios en el ámbito personal, de aspectos actitudinales a través de metodologías activas y técnicas vivenciales para favorecer el dominio de la comunicación asertiva y manejo de clima en el aula.

Otro aspecto que se considera relevante es proponer que el acompañamiento de parte de la Institución se haga a través de un equipo interdisciplinario que brinde apoyo sistemático a aquellos profesores que necesitan mejorar sus recursos personales para lograr un mayor involucramiento y gestión emocional en su labor docente.

También en el plano pedagógico se requieren mejoras y aun cuando las estrategias de formación propuestas son susceptibles de ser mejoradas, constituyen sugerencias para fortalecer en algunos docentes, sus capacidades para planificar y preparar las clases, preparar materiales, aplicar métodos de evaluación que retroalimenten el aprendizaje de los estudiantes y para el uso de los recursos de aprendizajes y TICS que brinda la institución.

El desarrollo y la formación docente no debiera poner lo técnico por sobre lo relacional, esto implicará trabajar en la dimensión del Ser del Docente, desde un enfoque integral que aborde áreas que no han sido exploradas o no han sido atendidas como la autoestima, el desgaste profesional y la gestión emocional del profesorado. Esto implica que las instituciones se comprometan con la persona y la tarea docente bajo estándares de calidad y excelencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, M. (1998). «El liderazgo de la calidad total». Escuela española. Madrid.
- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación). (2010). Libro Blancode las Titulaciones de Trabajo Social. Adaptado al espacio de Educación Superior. EEES: Aneca.
- Ausubel, D. (1976). Psicología educativa, México: Trillas.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Trad. Óscar Barberá. Valencia: Universitat de Valencia, 2007. Pp 229. ISBN 978-84-370-6669- 1
- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del Docente en el contexto institucional educativo. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Revisado en: <http://www.oei.org.co/de/gb.htm#3> Fecha de consulta: 27/01/2016
- Barajas, E.L. (1994). «Calidad de vida, autonomía y proyecto de centro». En Pérez, R. (coord.). Calidad de vida en los centros educativos. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 161-180.
- Barnet, R. (2001). Los límites de la Competencia. El conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad. Barcelona. Editorial Gedisa. Revisado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000300011&script=sci_arttext Fecha de consulta: 21/08/2016
- Barrera, S. (2007). El desarrollo de Competencias y los factores innovadores integrados en la formación docente inicial: una experiencia en Institutos Normales Superiores de Bolivia. REICE. Madrid, España. Revisado en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025012.pdf>. Fecha consulta: 02/08/2015.
- Barrera, M.X (2016). Entrevista en IV Congreso Educativo INACAP. Revisado en http://www.inacap.cl/web/2016/sites/flippage/revista_mundo_inacap_11/index.html#book5/page14-page15. Fecha consulta: 16/07/2016.
- Beneitone, P; Esquetine, C; Gonzalez, J; Marty, M; Siufi G & Wagenaar R. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final Proyecto *Tuning-* América Latina. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción de la sociología. Paper 62. 145-176. Universidad de Málaga. Departamento de Sociología.

- Biggs, J. B. (2009). Alineamiento constructivo de John Biggs, Parte I. Revisado en:
<https://www.youtube.com/watch?v=eF4934qsas> Fecha de consulta: 11/07/2016
- Biggs, J. B. (2009). Alineamiento constructivo de John Biggs, Parte II. Revisado en:
<https://www.youtube.com/watch?v=R7Tgvct70pI> Fecha de consulta: 11/07/2016
- Biggs, J.B (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, S.A. De Ediciones.
 Madrid. España.
- Biggs, J. B. (1996 a). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education*, 32, 1-18.
- Bolívar, A. (2001). Liderazgo Educativo y Reestructuración escolar. Conferencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. (Córdoba, 28-31 de marzo de 2001). Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130. Revisado en
http://www.encuentrodirectivos.org.mx/6toencuentro/manuales_pdf/liderazgo_educativo.pdf Fecha de consulta: 21/08/2016.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, pp. 1-13.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, N° 2. Revisado en
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
 Fecha de consulta: 23/08/2016.
- Bolívar, A (2012) El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Buxarrais, R y Martínez, M. (2009). Educación en valores y Educación Emocional: Propuestas para la acción Pedagógica. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. México. Mc Graw Hill. Vol.10. N°2. Julio. Revisado en:
<http://www.usal.es/teoriaeducacion> Fecha de consulta: 02/08/2015.
- Bris, M. y Sallán, G. (2010): La dirección en Educación para el Siglo XXI. Santiago de Chile. Fundación Creando Futuro.
- Bris, M. Curso 2008-2009. Dirección y Liderazgo en organizaciones educativas. Fundación Creando Futuro. Santiago de Chile.

- Bris, M (2012). Directivos en Educación para el siglo XXI. Universidad Alcalá. Fundación Creando Futuro. Seminario Internacional de Educación.
- Bris, M (2010). El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar. Material de apoyo Máster en Planificación e innovación de la práctica educativa. Fundación Creando Futuro. Santiago de Chile.
- Bris, M y Muñoz, Y (2009). Liderazgo y Desarrollo profesional. Material de apoyo Máster en Planificación e innovación de la práctica educativa. Fundación Creando Futuro. Santiago de Chile.
- Bricall, J.M. (2000). Conferencias de Rectores de la Universidades Españolas, Madrid.
- Bruner, J.S. (1986). Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia, Barcelona: Gedisa.
- Campo, A. (2001): Convivencia y organización escolar, en Cuadernos de Pedagogía, N° 304.
- Campos, J; Brenes O; Solano M (2010). Competencias docentes en educación superior en línea. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol.10, N°3, pp.1-19 Revisado en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44717980010.pdf>
Fecha consulta: 02/02/2015.
- Castañeda, M. P. (2001). Competencias Profesionales en Trabajo Social: tradición y transformación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación MIDE; Universidad de Barcelona. Revisado en: <http://es.scribd.com/doc/55848787/competencias-profesionales-ts-2009>
Fecha de consulta: 21/05/2016.
- Cheybar y Kuri, E. (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa Reencuentro. Revisado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005013> ISSN 0188-168X. Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2016.
- Coll, C. Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista Separata. Revisado en: <http://virtualeduca.org/ifd/pdf/cesar-coll-separata.pdf>
Fecha de consulta: 30/01/2016

- Colom, A (2005). Teoría del Caos y Práctica Educativa. Revista Galega do Ensino. Vol.13, N°47 Revisado en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2554834.pdf>
 Fecha de consulta: 27/01/2016
- Cortina, A y Martínez, E. (2005). Ética. Madrid. Ediciones Akal.
- Cortes, M y Iglesias, M (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. Universidad Autónoma del Carmen. Ciudad del Carmen, México.
- Copi, M; Irving (2000). Introducción a la Lógica. México. Limusa.
- Cox, C. (2010). Política y Política educacional en Chile entre 1990 y 2010: los límites del éxito. P. Universidad Católica de Chile.
- Comisión Europea. (2010). Competencias Claves para un Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Un Marco de Referencia Europeo Educación y Formación. Dirección General de Educación y Cultura. Revisado en:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-174000_clave.pdf Fecha de consulta: 01/06/2016.
- Covarrubias, A. (2013) Competencias del facilitador del aprendizaje en línea. Revista Innovaciones Educativas. Vol.15,N°20 Revisado en:
<http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/innovaciones/article/view/521/423>
 Fecha de consulta: 02/02/2015
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación, pp. 65-80. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2001). El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- De Miguel, M. (1994). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. En Pérez, R. (coord.). Calidad de vida en los centros educativos. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 265-284.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27.

- Delors, J. (1999). La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI preparado por J. Delors). Paris: Ediciones UNESCO.
- DeSeCo. (2005) Definición y selección de competencias. Revisado en <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
Fecha de consulta: 01/06/2016
- Delamare-le Deist, F y Winterton, J. (2005). What is competence?, Human Resource Development International. Revisado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART6.pdf>. Fecha de consulta 01/06/2016.
- Domínguez, C. (1994). «Aportación del profesor de Ciencias Sociales a la calidad de vida del centro educativo». En PÉREZ, R. (coord.). Calidad de vida en los centros educativos. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 181-190.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos: políticas y prácticas. *En Escudero J.M. Y Gómez A.L., La formación del profesorado y la mejora de la educación, Octaedro, pp 21-51* Proyecto Atlántida (2002). Escuelas democráticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 317 monográfico.
- Escudero, J.M. (2010). El diseño de las Titulaciones y las Competencias Profesionales. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación.
- Escudero, J. M. (1990) El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración, en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar Actas*. Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.
- Esteve, J. (2012) .La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Medrano, C y Vaillant, D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente (17-28). Madrid, España: Santillana.
Revisado en <http://www.oei.es/historico/metast2021/libros.htm#>
Fecha de consulta: 11/11/2016.
- Esquivel, N. (2003). ¿Por qué y para qué la formación humanista en la educación superior? Revista Ciencia Ergo Sum. Vol.10-3. Revisado en: <http://cienciaergosum.uaemex.mx/index.php/ergosum/article/view/4148/3194>
Fecha de consulta: 22/07/2016.

- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la Profesionalidad. Revista Letras de Deusto, Vol. 31, N° 91.
- Fernández, A. (2006) Metodologías Activas para la Formación de Competencias. Universidad Politécnica de Valencia. España. Educatio Siglo XXI.
- Flores J.B (2008). Exigencia académica en el aula universitaria. Un Ensayo sobre Rigor y Exigencia en Universidades Mexicanas. Revisado en <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/1Ensayo2008.pdf>
Fecha de consulta: 13/11/2016.
- Freire, P. (2009). El Grito Manso. 2° ed.- 3° reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina.
- Fullan, M. (2002). Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa., Madrid, España. AKAL.
- Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Revisado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
Fecha de consulta: 22/07/2015.
- Fullan, M. (2002). El Sentido del Cambio Educativo. Capítulo 3. Apunte de clases del Máster Alcalá. Revisado en <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/fullan-el-sentido-del-cambio-educativo.pdf> Fecha de consulta: 22/07/2015.
- Fullan, M. (2001). Los Nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro, Hurope, España.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (1999), La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fuster, J. (2011). Conferencia “El alma está en la Red del cerebro”. Redes neuronales del conocimiento. Programa Redes 110. Revisado en <http://www.youtube.com/watch?v=jgTH2Sb5pys> Fecha de consulta: 01/08/2016.
- Gairín, J. (1999), “Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende”. En M. Lorenzo y otros (coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía*, Vol. 1. Granada, GEU.

- Gairín, J. (2000). Proceso de cambio en los centros educativos. CIDE. Ministerio de Educación y ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e innovación educativa. Madrid. España.
- Gairin, J. (1998) La Calidad: un Concepto Controvertido. Revista Educar. España.
- Gairin, J. (2012) Gestionar la Complejidad de los Centros Educativos Actuales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (2012). La práctica educativa como eje del desarrollo profesional. Material del Máster Universidad de Alcalá. Valdivia, Chile.
- Galgano, A. (1993). Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa. Madrid: Díaz de Santos.
- García Garrido, J.L. (1986). Problemas mundiales de la educación. Madrid: Dykinson. 2ª edición.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of Multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1983). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la Práctica. Barcelona. Paidós.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairos, S.A. Barcelona.
- Guzman, F. (2012). El Concepto de Competencias. Revista Iberoamericana de Educación. México.
- Hernandez, R, Fernandez, C, y Baptista, P. (2000). Metodología de la Investigación.
- Justicia, D. (1998). «Todos queremos educación de calidad. ¿Y qué...?». Escuela Española, 18 de junio, p. 17-18.
- Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Lieberman, A., y Miller, L. (2001). Teachers caught in the action: Professional development that matters. New York: Teachers College Press.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 83-102.
- López, F. (1994). La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muralla.

- López, J. y Sánchez, M. (2000), “Acerca del cambio en los sistemas complejos”. En Estebaranz, A. (coord.), *El cambio educativo para el siglo XXI*. Sevilla, Servicio de publicaciones.
- López, M. (2003). Mi rival es mi propio corazón..”El Docente Universitario y sus exigencias de transformación”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de Estudios Educativos. Vol. XXXIII, núm 2, pp.43-81. México.
- Lorenzo, M.(2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Revista Educar*, vol.48/1, p. 9-21.
- Lorenzo, M. (2010): La dirección escolar como liderazgo. En Martín Bris, M.(Coords.): *Directivos en educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile.Fundación creando Futuro.
- Lorenzo, M. (2012). Dirección y Liderazgo: Posibilidades y límites. Curso Liderazgo educativo. Universidad de Alcalá.
- Luckmann, T; Soeffner, H.G; Vobruba, G (2016). «“Nada es la realidad en sí”. Una conversación entre Thomas Luckmann, Hans-Georg Soeffner y Georg Vobruba». *Digithum*. N.º 18. págs. 44-55. UOC. Consultado en <http://journals.uoc.edu/index.php/digithum/article/view/n18-luckmann-soeffner-vobruba/n18-luckmann-soeffnervobruba-pdf-es>. Fecha de consulta: 08/07/2016.
- Mazón, J; Martínez, J. y Martínez González. (2009). La evaluación de la función docente mediante la opinión del estudiante. Un nuevo instrumento para nuevas dimensiones: COED. *Revista de la educación superior*,38(149), 113-140. Revisado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000100006&lng=es&tlng=es Fecha de consulta: 25/08/2016.
- Malpica, F. (2011). Que impide a la calidad llegar al aula. *Revista Aula de Innovación Educativa* | núm. 198 | pp. 17-20 | enero 2011.
- Malpica, F (2013). Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Primera Edición. Editorial GRAÓ. Revisado en: <https://issuu.com/luisenrique87/docs/8-ideas-clave-calidad-de-la-practic> Fecha de consulta: 22/06/2016
- Marina, J.A. (2002). Profesores para un mundo ultramoderno. Cuadernos de Pedagogía, N° 304.

- Marquier, A. (2012) Conferencia el Desafío. Revisado en <https://www.youtube.com/watch?v=ItsqK5ACB1I>.
Fecha de consulta: 08/08/2016.
- Martín, M. (1994). «La autonomía de los centros». Nuestra Escuela, núm. 150. Madrid, p. 4-7.
- Martín, Q. (1994). «Incidencias del contexto escolar en la innovación curricular». En Pérez, R. (coord.). Calidad de vida en los centros educativos. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 71-90.
- Martinez C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Revista Ciencia y Salud Colectiva. Vol.17(3):613-619. Revisado en: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
Fecha de consulta: 21/05/2016.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 15, 3 (Diciembre 2011). Revisado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>. Fecha de consulta: 02/11/2016.
- Mediavilla, L. (2003). La orientación educativa en la familia y en la escuela: Casos Resueltos. Cap.4 El Modelo Sistémico: Fundamentos teóricos y técnicas. Dykinson, Madrid. Revisado en:http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23042/modelo_sistemico_capitulo4.pdf
Fecha de consulta: 25/07/2016.
- Metas Educativas 2021 OIE. Revisado en: <http://www.oei.es/metas2021/c7.pdf>
Fecha de consulta: 25/07/2016.
- Miles Y Huberman. (1994). “Métodos para el Manejo y Análisis de Datos”, en Norman Denzin y Yvonnas Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Sagepublications. Ministerio de Educacion Chile, (2013). Política Pública sobre Educación Superior, por Ciclos Propedeúticos y por Competencias. Revisado en : <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-299212.html>
Fecha de consulta: 27/01/2016.
- Miranda, M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Revisado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf> Fecha consulta: 25/08/2016.
- Montecinos, C (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Revista de Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso. Vol.2, pp:105-128 Revisado en:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Fecha consulta: 20/06/2016.

Monzo, R. (2006). Concepto de Competencia en la Evaluación Educativa. Universidad Panamericana. México D.R. Publicaciones Cruz O. S.A.

Moya, J. (2011). Teoría y Práctica de las competencias Básicas. Asociación Proyecto Atlántida. Barcelona Editorial Grao de IRIF, S.L.

Nava, J. (2009). Elementos para Definir la Orientación Epistemológica de la Investigación que se realiza desde las Ciencias de la Educación. X Congreso Nacional Investigación Educativa, área 11: Investigación de la investigación Educativa.

Naranjo, C. (2005). Cambiar la educación para cambiar el mundo. España: Ediciones La Llave.

Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio. 42.

Nieves, Z; Otero, I; Molerio O. (2007). La formación profesional en la Universidad de hoy. Revista Pedagogía Universitaria. Vol.12, N°2 Revisado en:
http://web.intercom.es/jorgemas/teoria_mia_3.pdf Fecha consulta: 02/02/2015.

Ortega, T. (2009). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. Pampedia N° 3, Julio 2006-Junio 2007. Revisado en
<http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La-fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf>.

Fecha de consulta: 11/07/2016.

OECD, DeSeCo y Rychen (2003).Competencias Claves. Revisado en
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Fecha de consulta: 02/02/2016.

Pacheco, P; Villagrán S; Guzmán C (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. Revista Estudios Pedagógicos. Vol.41, N°1 Revisado en:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100012&script=sci_arttext

Fecha de consulta: 27/01/2016.

- Pérez, G. (2001), Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Madrid Editorial La Muralla.
- Pérez, L.P; Beltrán, J. (2006). Dos décadas de “Inteligencias múltiples” implicaciones para la Psicología de la Educación. Papeles del Psicólogo, Vol 27 (3), pp.147-164. Madrid. España.
- Plenc, Daniel Oscar. (2011). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. *Enfoques*, Vol. 23, (1),105-108.
Revisado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-27212011000100008&lng=es&tlng=es.Fecha de consulta: 04/11/2016.
- Proyecto *Tuning* para America Latina. (2004-2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina.
- PROYECTO UEALC, (2008). Propuestas y Acciones Universitarias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina. Informe Final.
Revisado en: <http://www.6x4uealc.org/site2008/pre/01.pdf>
Fecha de consulta: 01/06/2016.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelo científico y conocimiento educativo. Revisado en:
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3518/b15761745.pdf?sequence=1> .Fecha de consulta: 02/02/2015.
- Rodríguez, N. (2014).La formación del profesorado universitario. Miradas diversas de la Educación en Iberoamérica. Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB, Colombia.
- Rugarcía, A. (1994). Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.
- Rugarcía, A. (1994). La Evaluación de la Función Docente. Revista de Educación Superior N° 91. Publicaciones ANUIES. Santa Cruz. México. Revisado en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/91/1/2/es/la-evaluacion-de-la-funcion-docente>.Fecha de consulta: 01/08/2016.
- Ruiz, J.I. (2012) Metodología de la Investigación Cualitativa. Universidad de Deusto.Bilbao. Publicaciones Deusto.
- Rueda, B. M. (2006). "Evaluación de la labor docente en el aula universitaria". Pensamiento Universitario 100,tercera época. Centro de Estudios sobre la Universidad. México, UNAM.

- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. *ICFES*. Colombia. Bogotá Arfo Editores.
- San Fabián, J.L. (1994). «La calidad de la implementación de las reformas educativas». En Pérez, R. (coord.). Calidad de vida en los centros educativos. Asturias: Centro Asociado de la UNED, p. 119-142.
- Sáenz-López, P. y Díaz, P. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? E- motión. Revista de educación, Motricidad e Investigación N° 1, pp.67-82.
- Santos Guerra, M.A (2010). Porque y para que la Evaluación en la Educación Superior. Universidad de Málaga. Material de apoyo Doctorado en Educación. Universidad de Alcalá. España.
- Santos Guerra, M. A (2012). Evaluar es Comprender. Material de apoyo en Doctorado en Educación. Universidad de Alcalá. Santiago, Chile.
- Santos Guerra, M. A (2012). 20 Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española. Material bibliográfico proporcionado en Doctorado en Educación. Universidad de Alcalá. Santiago de Chile.
- Santos Guerra, M.A. (2000). Dirección Escolar e Innovación Educativa. Material bibliográfico entregado en Doctorado en Educación. Universidad de Alcalá. Santiago. Chile.
- Santos Guerra, M. A (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista Investigación en la Escuela. N° 30. Revisado en http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf.
Fecha de consulta: 24/08/2016.
- Schanekies, S. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. Gobierno del Estado de Guanajuato: Secretaría de Educación.
- Segura, M (2005). Competencias Personales del Docente. Revista Ciencias de la Educación. Año 5, Vol. 2, Julio-Diciembre. Valencia. Revisado en: http://www.uosario.edu.co/uosario_files/39/39e5dde2-2227-447a-8b3d-c68d9b2ad23b.pdf. Fecha de consulta: 24/08/2016.
- SIGA.(2012). Sistema Integrado de Gestión Académica. Gestión matrícula. Universidad Tecnológica de Chile- Inacap. Valdivia.

- Segura, M. (2010). El Docente como Garante de la Paz. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires, Argentina. Revisado en: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R1574_Maritza.pdf. Fecha de consulta: 24/08/2016.
- Schmidt, S. (2006). Competencias, Habilidades Cognitivas, Destrezas Prácticas y Actitudes. INACAP.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Bogotá. Instituto Cife.ws. México
- Revisado en: [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TAFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TAFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf). Fecha de consulta 29/07/2016.
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Toro Alvarez, F. (2001). El clima organizacional: Perfil de empresas colombianas. Colombia: CINCEL Ltda. ISBN 958958831X, 9789589588314.
- Torrego, J.C. (2006). La Disrupción y la Gestión del aula. Revista Convivencia en la Escuela. N°3. Madrid.
- Torrego, J C. (2009). Desafección Escolar, Absentismo y Abandono. Compromiso por una Educación para todos. Material de apoyo Universidad de Alcalá. España.
- Torrego, JC. (2008). El profesor como Gestor del Aula. En Herrán A., y Paredes J., (coord.) Didáctica General.
- Torrego, J.C (2008). Un Estudio sobre la Utilización de la Metodología de Procesos como Estrategia de Formación del Profesorado en relación con la mejora de la Convivencia. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Madrid.
- UNION EUROPEA: Grupo de Trabajo B, 2004. Competencias claves para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un Marco de referencia Europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Revisado en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf. Fecha de consulta: 27/01/2016.

- Valdivieso, S.y Ramírez, C. (2002). El insight en psicoanálisis y sus dimensiones. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40(4), 371-380. Revisado en <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272002000400009>.
Fecha de consulta: 27/01/2016.
- Van der Vleuten, C. (1996). Más allá de la intuición. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol 1, N° 2. Revisado en <http://revistas.um.es/redu/article/view/11501/11081>
Fecha de consulta: 07/08/2016.
- Vélaz C; Vaillant D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Editorial Fundación Santillana. ISBN: 978-84-7666-198-7. Revisado en: www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf
Fecha de consulta: 30/01/2016.
- Verdejo, P. (2010), *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias*. (MECO). ACET. Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo. México.
- Vygostsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la Evaluación de Competencias Genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao .Ediciones Mensajero.
- Weinert, F (1999). *Concepts of Competente*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, SA de Ediciones. España.
- Zabalza, M.A. (2003). *Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?* Universidad Politécnica de Valencia. Europa Punto de Encuentro. III Jornada de Formación de Coordinadores. PE. Revisado en <http://www.upv.es/europa/doc/Articulo%20Zabalza.pdf>.
Fecha de consulta: 02/11/2016.
- Zabalza, M.A. (2005). *Competencias Docentes*. Conferencia dictada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali el 9 de Febrero del 2005.España.
- Zabalza, M.A. (2009). *Ser profesor Universitario hoy*. La cuestión Universitaria, 5. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabala, A. (2000). *La práctica Educativa: cómo enseñar*. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics c/Fracesse Tárrega. ISBN: 84-7827-125-2. Barcelona.

ANEXOS

Anexo 1. Informe de Juicio Experto 1

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO

Introducción de presentación

El equipo docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile-INACAP, sede Valdivia, en el proceso de formación docente que ha recibido hasta la fecha, ha venido reflexionando respecto a la aplicabilidad del modelo de Formación por Competencias asumido por la Institución. Asumen que en él están comprometidas una serie de competencias genéricas para el ejercicio de la docencia y por lo general no existe claridad sobre cuáles son esas competencias y cómo se desarrollan, considerando que la mayoría proviene de campos disciplinarios ajenos a la Pedagogía.

Una de las razones de esta investigación es aportar conocimientos sobre las actitudes, comportamientos, habilidades o factores que desde la mirada de los docentes debieran tomarse en cuenta cuando se definen institucionalmente las competencias genéricas del profesorado universitario.

El objetivo general de la investigación es contrastar la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes y los propios docentes de la Carrera de Trabajo Social en relación a las competencias genéricas institucionales, en INACAP, Sede Valdivia, gestión 2014.

Desde la perspectiva de los docentes, uno de los objetivos específicos es analizar las competencias genéricas que docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile valoran como facilitadoras del aprendizaje.

Datos del Experto

Nombre: LORETTO TORRES DIAZ
Título Profesional: PSICOLOGA
Grado/s Académico/s: MAGISTER EN EDUCACION, UACH, DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS MENCION DISCURSO Y CULTURA
Cargo e institución donde trabaja: EJERCICIO PRIVADO

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

- Adecuada, para aplicar tal como está
- Necesita mejorar parcialmente, ver detalle
- Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna
- Rehacer según observaciones

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Relevancia SE DESTACA LA RELEVANCIA DEL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACION, COMPETENCIAS GENERICAS DE COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES DEFINIDOS INSTITUCIONALMENTE, DEFINICIÓN ACERTADA DE DESCRIPTORES.

Coherencia SE EVIDENCIA COHERENCIA EN EL INSTRUMENTO UTILIZADO.

Comprensión USO DE UN LENGUAJE APROPIADO, SIMPLE Y PARSIMONIOSO EN EL INSTRUMENTO ELABORADO.

**JUICIO DE EXPERTO
OBSERVACIONES POR ÍTEMS**

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO
TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA

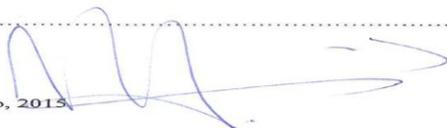
Variable	Pregunta	Observación específica
Competencias genéricas del docente	Tomando en cuenta su trayectoria como docente universitario ¿cuáles son sus actitudes, habilidades o destrezas personales que lo caracterizan y que le han permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes. Describa en orden de importancia.	
Ámbito de las competencias genéricas definidas institucionalmente por INACAP	Tomando en cuenta el modelo educativo de la universidad ¿en qué aspectos usted considera que INACAP debiera fortalecer a sus docentes para mejorar sus competencias genéricas?.	

Se adjunta Matriz de competencias genéricas definidas institucionalmente.

Otras observaciones.....

Firma

Fecha. 09 Junio, 2015



Anexo 2. Informe de Juicio Experto 2.

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO

Introducción de presentación

El equipo docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile-INACAP, sede Valdivia, en el proceso de formación docente que ha recibido hasta la fecha, ha venido reflexionando respecto a la aplicabilidad del modelo de Formación por Competencias asumido por la Institución. Asumen que en él están comprometidas una serie de competencias genéricas para el ejercicio de la docencia y por lo general no existe claridad sobre cuáles son esas competencias y cómo se desarrollan, considerando que la mayoría proviene de campos disciplinarios ajenos a la Pedagogía.

Una de las razones de esta investigación es aportar conocimientos sobre las actitudes, comportamientos, habilidades o factores que desde la mirada de los docentes debieran tomarse en cuenta cuando se definen institucionalmente las competencias genéricas del profesorado universitario.

El objetivo general de la investigación es contrastar la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes y los propios docentes de la Carrera de Trabajo Social en relación a las competencias genéricas institucionales, en INACAP, Sede Valdivia, gestión 2014.

Desde la perspectiva de los docentes, uno de los objetivos específicos es describir las actitudes que los docentes le atribuyen mayor importancia en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente.

Un segundo objetivo específico es describir las competencias genéricas que los docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile valoran como facilitadoras del aprendizaje.

Datos del Experto

Nombre: **Julio Moreno Gaete**

Título Profesional: **Profesor de Educación Técnico Profesional**

Grado/s Académico/s: **Licenciado en Educación; Magíster en Pedagogía; Magíster© en Educación mención Política y Gestión Educativa.**

Cargo e institución donde trabaja: **Asesor Pedagógico, Universidad Tecnológica de Chile Sede Valdivia**

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

- Adecuada, para aplicar tal como está
- Necesita mejorar parcialmente, ver detalle
- Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna
- Rehacer según observaciones

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Relevancia: Aporta a la sociabilización institucional en Instalar una primera mirada a las competencias genéricas que le son propias al docente y que se analizan con las definidas por la Institución.

Coherencia: El instrumento tiene la coherencia interna en relación a los objetivos específicos indicados y permite obtener los datos para responder al planteamiento del objetivo general definido.

Comprensión: El instrumento es fácil de comprender y aplicar, las preguntas están en el contexto de la indagación o Investigación.

**JUICIO DE EXPERTO
OBSERVACIONES POR ÍTEMS**

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

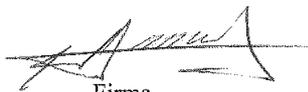
TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA

Variable	Pregunta	Observación específica
Competencias genéricas del docente	Tomando en cuenta su trayectoria como docente universitario ¿cuáles son sus actitudes, habilidades o destrezas personales que lo caracterizan y que le han permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes. Describa en orden de importancia.	
Ámbito de las competencias genéricas definidas institucionalmente por INACAP	Tomando en cuenta el modelo educativo de la universidad ¿en qué aspectos usted considera que INACAP debiera fortalecer a sus docentes para mejorar sus competencias genéricas?.	

Se adjunta Matriz de competencias genéricas definidas institucionalmente.

Otras observaciones.....

.....



Firma

Fecha. 20, Mayo, 2015

Anexo 3. Informe de Juicio Experto 3.

Nombre de investigación:

INFORME DEL JUICIO DE EXPERTO

Introducción de presentación

El equipo docente de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile-INACAP, sede Valdivia, en el proceso de formación docente que ha recibido hasta la fecha, ha venido reflexionando respecto a la aplicabilidad del modelo de Formación por Competencias asumido por la Institución. Asumen que en él están comprometidas una serie de competencias genéricas para el ejercicio de la docencia y por lo general no existe claridad sobre cuáles son esas competencias y cómo se desarrollan, considerando que la mayoría proviene de campos disciplinarios ajenos a la Pedagogía.

Una de las razones de esta investigación es aportar conocimientos sobre las actitudes, comportamientos, habilidades o factores que desde la mirada de los docentes debieran tomarse en cuenta cuando se definen institucionalmente las competencias genéricas del profesorado universitario.

El objetivo general de la investigación es contrastar la evaluación docente desde la perspectiva de los estudiantes y los propios docentes de la Carrera de Trabajo Social en relación a las competencias genéricas institucionales, en INACAP, Sede Valdivia, gestión 2014.

Desde la perspectiva de los docentes, uno de los objetivos específicos es describir las actitudes que los docentes le atribuyen mayor importancia en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente.

Un segundo objetivo específico es describir las competencias genéricas que los docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile valoran como facilitadoras del aprendizaje.

Datos del Experto

Nombre: PABLO JAVIER RIVERA RIVERA
Título Profesional: TEÓLOGO
Grado/s Académico/s: MG. EN EDUCACIÓN AC. POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVAS
Cargo e institución donde trabaja: DOCENTE HORA UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN
ENCARGADO DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Le agradeceré que lea las indicaciones que se dan, revise las pautas evaluativas que se dan sobre el instrumento, y luego responda lo que corresponda. Sus aportes y sugerencias serán valiosos para mejorar y hacer ajustes.

Una vez que haya visto el instrumento, por favor califíquelo de manera global indicando con una cruz (X) uno de los siguientes conceptos evaluativos:

- Adecuada, para aplicar tal como está
- Necesita mejorar parcialmente, ver detalle
- Necesita hacer ajustes, ver observaciones sobre relevancia y/o coherencia interna
- Rehacer según observaciones

Observaciones específicas del instrumento en su conjunto

Relevancia..... *TÉCNICA, MEDIDA INSTRUMENTOS Y POLÍTICA EVALUATIVA.*

Coherencia.....

Comprensión..... *LAS PREGUNTAS SON DE CLARA COMPRESIÓN*

Coherencia..... *POSEE CONTINUIDAD ENTRE OBJETIVOS Y REACTIVOS.*

**JUICIO DE EXPERTO
OBSERVACIONES POR ÍTEMS**

INSTRUMENTO: CUESTIONARIO

TÉCNICA DE APLICACIÓN: ENCUESTA

Variable	Pregunta	Observación específica
Competencias genéricas del docente	Tomando en cuenta su trayectoria como docente universitario ¿cuáles son sus actitudes, habilidades o destrezas personales que lo caracterizan y que le han permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes. Describa en orden de importancia.	PREGUNTA PERTINENTE Y POSIBLE NOVEDAD AL DEJAR LA PREGUNTA ABIERTA.
Ámbito de las competencias genéricas definidas institucionalmente por INACAP	Tomando en cuenta el modelo educativo de la universidad ¿en qué aspectos usted considera que INACAP debiera fortalecer a sus docentes para mejorar sus competencias genéricas?.	MUY BIEN.

Se adjunta Matriz de competencias genéricas definidas institucionalmente.

Otras observaciones... LA INVESTIGACIÓN ES PERTINENTE PORQUE EN LAS INSTITUCIONES NECESITAMOS AJUSTAR NUESTROS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Firma

Fecha. 09 Junio, 2015



Anexo 4. Instrumento de Evaluación de Competencias docentes. Opinión Alumno.

ESCALA LICKERT. UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE-INACAP.

Estimado/a Alumno/a:

Tus respuestas nos permitirán conocer tu opinión sobre la calidad del desempeño docente y nos permitirán implementar acciones que contribuyan a mejorar sus prácticas pedagógicas. Tus Respuestas son confidenciales, contesta con sinceridad y honestidad. Lee atentamente las afirmaciones y responde marcando la opción de la escala que mejor represente tu opinión.

- Totalmente de Acuerdo
- De Acuerdo
- Ni de Acuerdo, Ni en Desacuerdo
- En Desacuerdo
- Totalmente en Desacuerdo

Si tienes algún comentario o sugerencia relacionada con el docente o la asignatura, puedes escribirlo al final de la encuesta.

Dirección de Evaluación
INACAP

En tu opinión las actividades como el desarrollo de guías, lectura de textos y apuntes, talleres, asignación de tareas, trabajos y ejercicios realizados en el semestre:

1. Fueron de gran ayuda para entender los contenidos.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

2. Te prepararon para enfrentar bien las evaluaciones.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

3. Fueron explicadas claramente.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

Los contenidos desarrollados durante las clases:

4. Estaban bien organizados.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

5. Se presentaron de manera comprensible.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

En las evaluaciones de la asignatura como las interrogaciones, informes, trabajos, pruebas y controles:

En las evaluaciones de la asignatura como las interrogaciones, informes, trabajos, pruebas y controles:

6. Los criterios de evaluación se explicaron claramente.

- Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

7. La forma en que el docente corregía las pruebas me ayudó a entender mis errores.

- Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

En tu opinión en la promoción, la participación y el interés hacia los alumnos, el docente:

8. Mostró entusiasmo por la materia que enseñaba.

- Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

9. Motivó a los estudiantes a participar en clases.

- Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

Respecto de la relación con los alumnos, en tu opinión, el docente:

10. Se mostró interesado en que los estudiantes aprendieran.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

11. Se preocupaba por los alumnos que tenían dificultades.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

12. Se mostró seguro de que todos los alumnos podían aprender.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

En tu opinión respecto de las tareas administrativas, el docente:

13. Empezó sus clases en el horario programado.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

14. Finalizó clases en el horario programado.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

15. Entregó los resultados de las evaluaciones en los plazos establecidos.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

16. Se preocupó por realizar todas las horas programadas en la asignatura.

Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo / Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo

A continuación te preguntamos tu opinión a cerca de algunos aspectos específicos relacionados con la asignatura.

17. ¿Recomendarías a otros alumnos tomar esta asignatura con este docente?

Si No

18. En comparación a otras asignaturas de este semestre el nivel de exigencia de esta asignatura te parece:

Mayor Menor Igual

19. ¿Cuánto te interesa esta asignatura?

Mucho Regular Poco Nada

20. ¿Qué nota crees que obtendrás en esta asignatura?

1.0 1.5 2.0 2.5 3.0 3.5 4.0 4.5 5.0 5.5 6.0 6.5 7.0

21. Escribe comentarios o sugerencias sobre el docente y/o la asignatura, distinguiendo aspectos positivos de aquellos que deberían ser mejorados.

Anexo 5. Instrumento online encuesta docentes

De: Patricia Ferrada Toledo

Enviado el: jueves, 09 de julio de 2015 12:51

Para: tatiana.araya@inacapmail.cl; ximena.borquez@inacapmail.cl;
cristhian.cancino@inacapmail.cl; liliana.contreras04@inacapmail.cl;
orlando.crot@inacapmail.cl; silvia.garcia02@inacapmail.cl;
domingo.lopez@inacapmail.cl; gloria.niebles@inacapmail.cl;
sandra.novoa@inacapmail.cl; clarena.rodriguez@inacapmail.cl;
victor.ruiz10@inacapmail.cl; marisol.salas@inacapmail.cl;
erika.sanhueza02@inacapmail.cl; ofelia.vasquez@inacapmail.cl;
paola.zuniga09@inacapmail.cl; carloscrot@hotmail.com

CC: Patricia Ferrada Toledo

Asunto: ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS GENERICAS DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL

Estimados y estimadas colegas. Tal como les informé en Diciembre del año pasado, estoy realizando un estudio “La Evaluación Docente desde la perspectiva de estudiantes y docentes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile-Inacap, en relación a las competencias genéricas definidas institucionalmente”.

En el Taller que realizamos en Diciembre del 2014, me di cuenta que para poder recoger sus opiniones era necesario darles a conocer la matriz de competencias que utiliza Inacap.

En este contexto y con el fin de poder determinar desde la perspectiva de los Docentes, cuáles son las Competencias Genéricas que debieran ser consideradas en la Evaluación Docente en Inacap, les pido que por favor contesten la encuesta que adjunto.

Desde ya agradezco a cada uno(a) su apoyo, yo espero que cuando este estudio concluya, los aportes recogidos sean tomados en cuenta por la Universidad y en especial para mejorar la calidad de los procesos de acompañamiento docente.

Con especial afecto les saluda

Tomando en cuenta su trayectoria como Docente Universitario
¿cuáles son sus actitudes, habilidades o destrezas personales que lo caracterizan y
que le han permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes?
Describe en las columnas en orden de importancia.

Orden	Importancia	Actitudes, Habilidades o destrezas
	1	
	2	
	3	
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	

Anexo 6. Resultados Encuesta Opinión Docentes competencias genéricas. 1º parte.

Tomando en cuenta su trayectoria como Docente Universitario: ¿cuáles son sus actitudes, habilidades o destrezas personales que lo caracterizan y que le han permitido mejores resultados académicos en sus estudiantes?

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
El interés por el tema y el manejo de grupo, esto hace que tenga toda la atención puesta sobre lo que sucede en la sala pudiendo identificar cuando se comprende un tema, cuando no, cual es la dinámica del grupo y si es necesario adaptar e incluir nuevos materiales para la comprensión de los temas.	La Capacidad de flexibilizar frente a la planificación base que se prepara previamente para la asignatura conforme sea la situación que lo amerite.	Empatía y preocupación por entregar los conocimientos de acuerdo a las exigencias de la asignatura.	Rigurosidad	RESPONSABILIDAD : se manifiesta en la entrega oportuna de informes y pruebas corregidas donde se señalan también todas las observaciones pertinentes para el aprendizaje
El respeto por la diferencia y propiciar la inclusión de esa diversidad en los ejemplos y temas que propongo para ser trabajados, reconociendo que el contexto ha cambiado y existen otras lógicas para analizar ciertos temas.	Organización en base a la planificación previa de la asignatura, considerando tiempos para contingencias.	Utilizar variedad de estrategias e instrumentos para que los aprendizajes sean significativos.	Manejo actualizado de las temáticas a tratar	CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN: facilidad en usar el lenguaje comprensivo, en buscar distintas formas de expresión, usar comparaciones para lograr la comprensión por parte de los alumnos
El ejercicio dialéctico como fundamento de la clase; la capacidad de escuchar, interpelar, recoger, retroalimentar y preguntar como principio básico del aprendizaje, considero que es un proceso que trabajo con facilidad con los grupos.	La capacidad de empatizar con la diversidad del grupo curso, conforme son sus realidades y características individuales.	Promover los aprendizajes, la responsabilidad y la motivación frente a los logros.	Respeto por las y los alumnos	CONOCIMIENTO: interés permanente en actualizar los contenidos de materias; capacidad de solicitar a otros la entrega de sus conocimientos
Valorar el aporte de cada estudiante dentro de la clase, tratando de vincularlo siempre con los temas que se trabajan. (Se evita la sensación de no ser tomado en cuenta y se potencia el desarrollo del discurso en ellos).	El dominio de materias propias a la asignatura, contextualizadas al actual contexto laboral en el medio social lo cual permite la realización de actividades a las cuales el estudiante se verá enfrentado en su campo laboral.	Promover los valores de la profesión frente a cualquier tipo de situación, promoviendo el respeto y las buenas costumbres.	Diversificación de estrategias metodológicas	COMPROMISO: está presente desde que se inició en la docencia y apunta principalmente a preparar a los alumnos para que obtengan todas las capacidades que le permitan competir en igualdad de condiciones con el egresado de cualquiera otra institución. El luchar para lograr esa igualdad es dificultosa, porque se estima que el exceso de exigencia y rigurosidad es sólo por dificultar el aprendizaje, pero la recompensa está
Puedo encontrar diferentes formas de presentar y/o socializar un tema, lo que permite poder llegar a varios estudiantes según sus formas de aprendizaje y sus intereses.	El manejo de conocimiento frente al modelo de enseñanza que aplica INACAP, pues ello permite el alineamiento entre el contenido, la actividad, la evaluación y la relación	Flexibilidad frente a situaciones estresantes.	Mirada holística que permite integrar los contenidos con otras asignaturas	Preocupación por las situaciones personales de los alumnos.
Romper esquemas de trabajo que resultan rigurosos y poco vinculantes, hay que estar dispuestos/as quebrantar algunas formas de enseñar para que se generen ejercicios innovadores en clase.	La presentación previa a los estudiantes de los instrumentos de evaluación a que se verán expuestos (socialización previa)			MANEJO DE GRUPO: habilidad que con las características de los actuales estudiantes: empoderados, muy tecnológicos, inquietos, demandantes, es indispensable desarrollar.
Compartir la responsabilidad del aprendizaje con los/las estudiantes, buscando generar autonomía en ellos/as y una mirada crítica del trabajo y de los avances que puedan darse.	La devolución oportuna de las evaluaciones de los estudiantes, utilizando esta instancia como una actividad de retroalimentación y de fijación de contenidos esperados.			USO DE TIC: en este tecnologizado mundo estudiantil, estamos obligados a tener manejo de las TICs para mantener al menos un diálogo igualitario al respecto.

Anexo 7. Resultados Encuesta Opinión Docentes competencias genéricas. 2º parte.

Docente 6	Docente 7	Docente 8	Docente 9	Docente 10	Docente 11
Al inicio de la clase, dar a conocer los objetivos de ésta y al término realizar retroalimentación y dejar claro lo que seguirá la clase siguiente.	Considerar las asignaturas de fácil comprensión con gran cantidad de ejemplos	Capacidad de autocrítica	motivación a los estudiantes	Buena relación y empatía con los estudiantes	Mucha dedicación en la planificación de las clases, para que sean comprensivas
Tomar en cuenta que las personas son diferentes entre sí y que cada una tiene formas distintas de aprender (visual, auditiva , etc)	Empatía con los alumnos considerando sus diferencias individuales	Disposición a mejorar continuamente	participación total de lo estudiantes en las clases	Contenidos desarrollados, con ejemplos de las redes locales, intersectorialidad.	Mucho trabajo práctico para que se pueda ejercitar el lenguaje técnico y habilidades de narración oral y escrita
Realizar las clases manteniendo el dinamismo necesario, para que los alumnos se sientan motivados a aprender y a participar.	Clases dinámicas , interactivas, con gran participación de los alumnos a través de informes escritos y disertaciones.en grupo e individuales	Domnio de los conocimientos disciplinarios.	incentivar al pensamiento personal y crítico de cada estudiante (autonomía de pensamiento)	Retroalimentación constante y repetitiva de los contenidos de la clase	Participación en clases
Evitar altas ponderaciones en una sola evaluación. Si fuera el caso; subdividir la ponderación en en más de una actividad.		Contextualizar contenidos con ejemplos en el ámbito de la carrera del estudiante.	actualizar los contenidos con la realidad y el área	Uso de la Intranet para el envío de las clases expositivas	retroalimentación y ejemplificación con situaciones reales
Desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje, con la participación activa de los alumnos (aprender haciendo)		Contextualizar contenidos con ejemplos en ámbitos con los que el estudiante está familiarizado, a nivel doméstico, uso del tiempo libre, familiar, etc.	trabajo autónomo y motivador	Distribución en semi círculo para el desarrollo de la clase (todos nos miramos y logramos mayor atención)	Ser cercana a los y las estudiantes
Acercar a los alumnos al mundo laboral, mostrando cada vez que sea necesario, la realidad laboral con experiencias reales.		Establecer límites claros al estudiante en aspectos académicos y relaciones interpersonales así como su comportamiento en el aula.	No discriminar, respeta las diferencias por sexo, edad, origen étnico, ideas políticas o religiosas.	Láminas didácticas en las presentaciones Power Point	reforzar sus habilidades individuales y colectivas
Inculcar en los alumnos la importancia de desarrollar la capacidad de razonamiento lógico y la habilidad de ser concluyente.			variedad en los contenidos y en las clases	Lograr la identificación de los nombres de los alumnos/as a lo menos al mes de clases.	Oportunidades de aprendizaje
Aplicación de diferentes tipos de evaluaciones (sumativas, formativas, coevaluaciones,)			ser democrático en la toma de decisiones		Cumplir con lo programado y anunciado en la primera clase, ser puntual... ser coherente
Procurar la instancia para que los alumnos apliquen diferentes técnicas, para presentar informes y disertaciones.			ser respetuoso y puntual (ético)		
Al término de la clase,realizar retroalimentación y dejar claro lo que seguirá la clase siguiente.			trabajo en equipo		

Anexo 8. Respaldos códigos Atlas-Ti según frecuencias-opinión estudiantes. Hoja 1

Name	Grounded	De...	Author	Created	Modified
* RECONOCIMIENTO	*	0	Super	16/02/16 ...	16/02/16 ...
RECONOCIMIENTO	145	7	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
COMPROMISO, INTERES Y PREOCUPACION POR ASIGNATURA, POR ESTUDIANTES Y SU APRENDIZAJE	65	3	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
CLARIDAD	52	3	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
EXIGENCIA	30	2	Super	16/02/16 ...	25/04/16 ...
CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE LA MATERIA	29	0	Super	28/02/16 ...	24/04/16 ...
DEFICIENCIA	27	1	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
VALORACION DE LO APRENDIDO O DE LA ASIGNATURA	27	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
DIDACTICA PARA EXPLICAR Y DINAMISMO	25	0	Super	09/03/16 ...	24/04/16 ...
INVOLUCRAMIENTO, INTERES POR LA MATERIA Y DESARROLLO DE SUS ESTUDIANTES	22	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
FALTA DE DINAMISMO Y MEJOR DIDACTICA PARA EXPLICAR	22	0	Super	09/03/16 ...	24/04/16 ...
ACTITUD MOTIVADORA, ENTUSIASMO	21	1	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
DIVERSAS FORMAS DE EXPLICAR	20	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
CAPACIDAD PEDAGOGICA	20	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
IMPUNTUALIDAD E IRRESPONSABILIDAD	16	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES	16	1	Super	16/02/16 ...	23/04/16 ...
DESARROLLA CONTENIDOS COMPRESIBLEMENTE	15	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
RESPONSABLE	15	0	Super	28/02/16 ...	24/04/16 ...
VOCACION, BUENA DISPOSICION Y ESPIRITU SERVICIO	14	0	Super	16/02/16 ...	16/04/16 ...
CERCANIA AFECTIVA	12	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
VINCULAR CONTENIDOS	12	0	Super	16/02/16 ...	20/04/16 ...
CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS	11	0	Super	28/02/16 ...	24/04/16 ...
FALTA EMPATIA Y ASERTIVIDAD	11	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
MEJORAR DOMINIO ESTRATEGIAS EVALUACION	11	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
METODOLOGIAS ACTIVAS	11	0	Super	28/02/16 ...	25/04/16 ...
ESTUDIANTES QUE NO APRECIAN AL PROFESOR O ASIGNATURA	10	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
ACTITUD COMPRESIVA, CAPACIDAD ESCUCHA	9	1	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
IMPUNTUAL ENTREGA EVALUACION	9	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
FALTA CAPACIDAD ESCUCHA Y FLEXIBILIDAD HACIA ESTUDIANTES	8	0	Super	28/02/16 ...	25/04/16 ...
EMPATIA CON ESTUDIANTES	8	0	Super	09/03/16 ...	24/04/16 ...
ACTITUD DE RECHAZO, MENOSPRECIO, BURLAS, ENOJO O MOLESTIA	7	0	Super	26/03/16 ...	25/04/16 ...

Anexo 9. Respaldos códigos Atlas-Ti según frecuencias-opini3n estudiantes. Hoja 2

Name	Grounded	De...	Author	Created	Modified
ACTITUD COMPRESIVA, CAPACIDAD ESCUCHA	9	1	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
IMPUNTUAL ENTREGA EVALUACION	9	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
FALTA CAPACIDAD ESCUCHA Y FLEXIBILIDAD HACIA ESTUDIANTES	8	0	Super	28/02/16 ...	25/04/16 ...
EMPATIA CON ESTUDIANTES	8	0	Super	09/03/16 ...	24/04/16 ...
ACTITUD DE RECHAZO, MENOSPRECIO, BURLAS, ENOJO O MOLESTIA	7	0	Super	26/03/16 ...	25/04/16 ...
FALTA PREPARACION DE CLASES	7	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
CLASES CON MONOTONIA	7	0	Super	07/04/16 ...	24/04/16 ...
EXCELENTE PERSONA	6	0	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
HACE COMENTARIOS NEGATIVOS O DISCRIMINA HACIA SUS ALUMNOS	6	0	Super	21/04/16 ...	25/04/16 ...
ACEPTACION DIVERSIDAD	5	0	Super	16/02/16 ...	17/04/16 ...
DEMUESTRA SIMPATIA	5	0	Super	09/03/16 ...	24/04/16 ...
ACCESIBLE Y DISPONIBLE PARA ACLARAR DUDAS EN TODO MOMENTO	5	0	Super	28/02/16 ...	24/04/16 ...
FALTA VINCULACION A LA PRACTICA PROFESIONAL	5	0	Super	26/03/16 ...	25/04/16 ...
MEJORAR ORGANIZACION Y PLANIFICACION ASIGNATURA	4	0	Super	09/04/16 ...	24/04/16 ...
MEJORAR ENTREGA RECURSOS Y MATERIALES DE APOYO AUDIOVISUAL	4	0	Super	09/04/16 ...	24/04/16 ...
ACOGE LAS SUGERENCIAS ESTU	4	1	Super	16/02/16 ...	16/04/16 ...
manejo del clima grupal propicio para el aprendizaje	3	0	Super	09/04/16 ...	17/04/16 ...
RETRASO DE INICIO CLASES	3	2	Super	16/02/16 ...	28/02/16 ...
NO RECONOCE ERRORES	3	0	Super	28/02/16 ...	22/04/16 ...
DESORGANIZACION EN LA ENTREGA DE CONTENIDOS	3	0	Super	28/02/16 ...	20/04/16 ...
FALTA DE COMPROMISO	3	0	Super	16/02/16 ...	09/03/16 ...
SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS META..	2	0	Super	28/02/16 ...	26/03/16 ...
DEFICIT DOMINIO DE CONTENIDOS	2	0	Super	16/02/16 ...	27/03/16 ...
PARTICIPACION	2	2	Super	16/02/16 ...	24/04/16 ...
INDIFERENCIA O NO DEMUESTRA INTERES EN SUS ESTUDIANTES	2	0	Super	26/03/16 ...	24/04/16 ...
INCOHERENCIA EN LOS VALORES QUE PROMUEVE	2	0	Super	26/03/16 ...	24/04/16 ...
DAR MAS TIEMPO PARA EJERCITAR LO APRENDIDO	2	0	Super	26/03/16 ...	09/04/16 ...
INASISTENCIA Y DESCOORDINACION CON SUS ESTUDIANTES	2	0	Super	26/03/16 ...	27/03/16 ...
METODOLOGIA SIN ACTUALIZACION	1	0	Super	20/04/16 ...	20/04/16 ...
ESTUDIANTE DEBE ADAPTARSE AL DOCENTE	1	0	Super	28/02/16 ...	28/02/16 ...
Orden y organizacion en entrega de contenidos	1	0	Super	26/03/16 ...	26/03/16 ...

Anexo 10. Listado de códigos Unidad Hermenéutica Opinión Estudiantes.

Code-Filter: All

HU: backup of ANALISIS 1 aAAa
File: [C:\Users\Patricia Ferrada\Desktop\backup of ANALISIS 1 aAAa.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-07-30 21:00:00

ACCESIBLE Y DISPONIBLE PARA ACLARAR DUDAS EN TODO MOMENTO
ACEPTACION DIVERSIDAD
ACOGE LAS SUGERENCIAS ESTU
ACTITUD COMPENSIVA, CAPACIDAD ESCUCHA
ACTITUD DE RECHAZO, MENOSPRECIO, BURLAS, ENOJO O MOLESTIA
ACTITUD MOTIVADORA, ENTUSIASMO
APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES
ASPECTOS NEGATIVOS
CAPACIDAD PEDAGOGICA
CERCANIA AFECTIVA
CLARIDAD
CLASES CON MONOTONIA
COMENTARIOS NEGATIVOS O DISCRIMINA HACIA SUS ALUMNOS
COMPROMISO, INTERES Y PREOCUPACION POR ASIGNATURA, POR ESTUDIANTES Y SU APRENDIZAJE
CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE LA MATERIA
CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS
DAR MAS TIEMPO PARA EJERCITAR LO APRENDIDO
DEFICIENCIA
DEFICIT DOMINIO DE CONTENIDOS
DEMUESTRA SIMPATIA
DESARROLLA CONTENIDOS COMPENSIBLEMENTE
DESORGANIZACION EN LA ENTREGA DE CONTENIDOS
DIDACTICA PARA EXPLICAR Y DINAMISMO
DIVERSAS FORMAS DE EXPLICAR
EMPATIA CON ESTUDIANTES
ESTUDIANTE DEBE ADAPTARSE AL DOCENTE
ESTUDIANTES QUE NO APRECIAN AL PROFESOR O ASIGNATURA
EXCELENTE PERSONA
EXIGENCIA
FALTA VINCULACION A LA PRACTICA PROFESIONAL
FALTA CAPACIDAD ESCUCHA Y FLEXIBILIDAD HACIA ESTUDIANTES
FALTA DE COMPROMISO
FALTA DE DINAMISMO Y MEJOR DIDACTICA PARA EXPLICAR
FALTA EMPATIA Y ASERTIVIDAD
FALTA PREPARACION DE CLASES
IMPUNTUAL ENTREGA EVALUACION
IMPUNTUALIDAD E IRRESPONSABILIDAD
INASISTENCIA Y DESCOORDINACION CON SUS ESTUDIANTES
INCOHERENCIA EN LOS VALORES QUE PROMUEVE
INDIFERENCIA O NO DEMUESTRA INTERES EN SUS ESTUDIANTES
INVOLUCRAMIENTO, INTERES POR LA MATERIA Y Y DESARROLLLO DE SUS ESTUDIANTES
manejo del clima grupal propicio para el aprendizaje
MEJORAR DOMINIO ESTRATEGIAS EVALUACION
MEJORAR DOMINIO Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN
MEJORAR ENTREGA RECURSOS Y MATERIALES DE APOYO AUDIOVISUAL

MEJORAR ORGANIZACION Y PLANIFICACION ASIGNATURA
METODOLOGIAS ACTIVAS
METODOLOGIA SIN ACTUALIZACION
NO RECONOCE ERRORES
Orden y organizacion en entrega de contenidos
PARTICIPACION
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
RELACIONES INTERPERSONALES
RESPONSABLE
RETRASO DE INICIO CLASES
SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS METAS.
VALORACION DE LO APRENDIDO Y DE LA ASIGNATURA
VINCULAR CONTENIDOS
VOCACION, BUENA DISPOSICION Y ESPIRITU SERVICIO

Anexo 11. Ejemplo de procesamiento Código Reconocimiento y co-ocurrencias Unidad Hermenéutica Opinión Estudiantes.

ATLAS.ti Cooccurring Codes

HU: COPIA PROYECTO TESIS
File: [C:\Users\Patricia Ferrada\Desktop\COPIA PROYECTO TESIS.hpr6]
Edited by: Super
Date/Time: 2016-10-29 18:15:44

*RECONOCIMIENTO {145-0} [32]

<p>ACCESIBLE Y DISPONIBLE PARA ACLARAR DUDAS EN TODO MOMENTO {5-0} [8]</p> <p>1:73 COMO DOCENTE ES MUY BUENA Y RE. (44:44): 1:74, TIENE BUENA DISPONIBILIDAD PA.. (44:44): 1:95 ES UNA EXCELENTE DOCENTE. ENTR.. (54:54): 1:97 SIEMPRE DA PIE A CONSULTAS Y A.. (54:54): 2:16 LA PROFESORA VALERIA ES UN MUY.. (9:9): 2:19 RESPONDE LAS DUDAS (9:9): 2:379 ES UNA EXELENTE DOCENTE QUE SE.. (191:191): 2:381 SIEMPRE ESTA DISPONIBLE PARA C.. (191:191): ACEPTACION DIVERSIDAD {5-0} [2] 1:305 LA PROFESORA CLARENA PARA MI G.. (176:177): 1:307 TIENE MUY BUEN CARCTER. ADEMS .. (176:176): ACOGE LAS SUGERENCIAS ESTU {4-1} [2] 1:296 EXCELENTE PROFESORA, SIEMPRE C.. (172:172): 1:298 ES COMPRENSIVA CON LAS PROBLEM.. (172:172): ACTITUD COMPRENSIVA, CAPACIDAD ESCUCHA {9-1} [2] 2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:122 COMPRENSIVA (55:55): ACTITUD MOTIVADORA, ENTUSIASMO {21-1} [22] 1:31 ES UNA PROFESIONAL MUY COMPETE.. (14:14): 1:32 ES UNA PROFESIONAL MUY COMPETE.. (14:14): 1:192 EL PROFESOR ALAN ES UN BUEN PR.. (109:109): 1:194 NOS ASE QUE NOS ENCANTEMOS CAD.. (109:109): 1:207 EXCELENTE DOCENTE, DEMUESTRA E.. (115:115): 1:208 DEMUESTRA ENTUSIASMO POR EL EN.. (115:115): 1:235 BUENA DOCENTE, ES MUY PREOCUPA.. (131:131): 1:237 ES GRATO SU MOTIVACIN Y CREE E.. (131:131): 1:326 ESTA ASIGNATURA ES MUY ENTRETE.. (189:189): 1:327 ESTA ASIGNATURA ES MUY ENTRETE.. (189:189): 1:344 LA PROFESORA MARISOL ES UNA EX.. (195:195): 1:347 MOTIVA A QUE LOS ALUMNOS SE EN.. (195:195): 2:16 LA PROFESORA VALERIA ES UN MUY.. (9:9): 2:20 NOS MOTIVA A ESUDIAR . (9:9): 2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:125 LA FORMA QUE HACE EL RAMO DA L.. (55:55): 2:191 LA PORFESORA LILIANA, ES MUY B.. (91:91): 2:192 SE PREOCUPA DE SIEMPRE MOTIVAR.. (91:91): 2:250 EXCELENTE DOCENTE, SIEMPRE PRE.. (122:122): 2:252 SIEMPRE DICIENDONOS QUE PODEMO.. (122:122):</p>	<p>EXCELENTE PERSONA {6-0} [9]</p> <p>1:289 EXCELENTE DOCENTE, CON MUCHA I.. (169:169): 1:291 A PROFESORA EST LLENA DE CUALI.. (169:169): 2:35 COMO SIMPRE EXCELENTE DOCENTE,.. (17:17): 2:36 OJAL ESTA INSTITUCIN TUVIERA M.. (17:17): 2:98 CREO QUE ES UNA DE LAS DOCENTE.. (48:48): 2:100 LE TENGO GRAN ESTIMA Y RECOMEN.. (48:48): 2:150 ES UNA MUY LINDA PERSONA Y UNA.. (68:68): 2:151 ES UNA MUY LINDA PERSONA Y UNA.. (68:68): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): EXIGENCIA {30-2} [12] 1:100 EXCELENTE PROFESORA, EXIGENTE .. (57:57): 1:101 EXIGENTE Y PREOCUPADA DE QUE T.. (57:57): 1:241 ES UNA DOCENTE EXIGENTE NO OBS.. (134:134): 1:242 ES UNA DOCENTE EXIGENTE (134:134): 1:285 ES UNA DOCENTE CON GRAN POTENC.. (167:167): 1:287 ES MUY ORGANIZADA Y EXIGENTE (167:167): 1:305 LA PROFESORA CLARENA PARA MI G.. (176:177): 1:308 LA PROFESORA ES EXIGENTE (177:177): 2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:124 EXIGENTE, PERO A LA VEZ DE LA .. (55:55): 2:273 ES UNA MUY BUENA DOCENTE EFICI.. (134:134): 2:277 SINCERA Y EXIGENTE. ES UN BUEN.. (134:134): INVOLUCRAMIENTO,INTERES POR LA MATERIA Y DESARROLLO DE SUS ESTUDIANTES {22-2} [16] 1:10 BUENA DOCENTE, ME HA AYUDADO B.. (5:5): 1:11 BUENA DOCENTE (5:5): 1:157 DOCENTE INTEGRAL Y OBJETIVA PRE.. (91:91): 1:159 DOCENTE INTEGRAL Y OBJETIVA PRE.. (91:91): 1:192 EL PROFESOR ALAN ES UN BUEN PR.. (109:109): 1:193 SE PREOCUPA POR CADA UNO DE LO.. (109:109): 1:246 LA PROFESORA ES MUY BUENA GUA .. (136:136): 1:247 LA PROFESORA ES MUY BUENA GUA .. (136:136): 2:101 ES UNA EXCELENTE DOCENTE Y PER.. (49:49): 2:103 ADEMAS SE PREOCUPA DE LO QUE C.. (49:49):</p>
--	--

<p>2:280 ES UNA MUY BUENA PROFESORA. QU.. (137:137): 2:282 MUESTRA ENTUSIASMO POR LO QUE .. (137:137): APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES {16-1} [14] 1:35 EXCELENTE DOCENTE, PREOCUPADA .. (17:17): 1:36 MUY BUEN REFERENTE COMO PERSON.. (17:17): 1:100 EXCELENTE PROFESORA, EXIGENTE .. (57:57): 1:102 PREOCUPADA DE QUE TODOS LOS AL.. (57:57): 1:331 MUY BUENA CLASE, ME GUSTA MUCH.. (191:191): 1:333 SE DA EL TIEMPO DE TODAS LAS F.. (191:191): 1:348 LA PROFESORA SE PREOCUPA DE QU.. (196:196): 1:349 LA PROFESORA SE PREOCUPA DE QU.. (196:196): 2:70 COMO PROFESOR EXCELENTE, UNA M.. (37:37): 2:71 INTENTA QUE TODOS SUS ALUMNOS .. (37:37): 2:85 EL TEACHER ES UN EXCELENTE PRO.. (43:43): 2:89 LOGRA CAPTAR LA ATENCIN DE TOD.. (43:43): 2:210 MUY BUENA DOCENTE SE PREOCUPA .. (101:101): 2:211 SE PREOCUPA DE TODOS (101:101): CAPACIDAD PEDAGOGICA {20-2} [8] 1:229 MI OPININ ES UN DOCENTE QUE EN.. (128:128): 1:230 ES UN DOCENTE QUE ENSEA BIEN Y.. (128:128): 1:348 LA PROFESORA SE PREOCUPA DE QU.. (196:196): 1:350 HACE SUS CLASES MUY DIDCTICAS (196:196): 2:150 ES UNA MUY LINDA PERSONA Y UNA.. (68:68): 2:153 MUY ORGANIZADA Y ENSEA MUY BIE.. (68:68): 2:273 ES UNA MUY BUENA DOCENTE EFICI.. (134:134): 2:276 MUY PEDAGOGA PARA SUS ACTIVIDA.. (134:134): CERCANIA AFECTIVA {12-2} [14] 1:17 BUENA PROFESORA, COMPRENSIVA Y.. (8:8): 1:18 BUENA PROFESORA (8:8): 1:157 DOCENTE INTEGRAL Y OBJETIVA PRE.. (91:91): 1:158 MUY HUMANA Y COLABORADORA A LA.. (91:91): 1:241 ES UNA DOCENTE EXIGENTE NO OBS.. (134:134): 1:244 ES MUY AMABLE Y CARIOSA. (134:134): 1:254 MUY BUENA DOCENTE, COMPROMETID.. (141:141): 1:256 MOTIVADA, CERCANA, AMABLE Y AM.. (141:141): 2:101 ES UNA EXCELENTE DOCENTE Y PER.. (49:49): 2:102 TOTALMENTE ACCESIBLE Y CERCANA.. (49:49): 2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:121 CARIOSA, COMPRENSIVA, AMABLE, (55:55): 2:308 UNA EXCELENTE PROFESORA Y PSIC.. (154:154): 2:310 ES MUY CERCANA A NOSOTRO (154:154): CLARIDAD {52-2} [48] 1:70 BUENA PROFESORA, SE ENCARGA DE.. (43:43): 1:71 SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS META.. (43:43): 1:95 ES UNA EXCELENTE DOCENTE. ENTR.. (54:54): 1:96 ENTREGA DE MANERA CLARA LOS CO.. (54:54): 1:124 MUY BUENA PROFESORA, INCENTIVA.. (70:70): 1:126 EXPLICA MUY BIEN (70:70): 1:165 EXCELENTE PROFESORA, ES CAPAZ .. (95:95): 1:166 ES CAPAZ DE EXPLICAR DE FORMA .. (95:95): 1:183 CONSIDERO QUE ES BUEN DOCENTE,.. (105:105): 1:184 ACLARA DUDAS Y DE FORMA CLARA .. (105:105): 1:227 ESTE RAMO, CONTIENE UNA DIFICU.. (127:127): 1:228 EL PROFESOR SE DA EL TIEMPO Y .. (127:127): 1:305 LA PROFESORA CLARENA PARA MI G.. (176:177): 1:306 EXPLICA DE FORMA MUY CLARA LOS.. (176:176):</p>	<p>2:257 ES UN GRAN APOYO PARA LOS ALUM.. (125:125): 2:258 ES UN GRAN APOYO PARA LOS ALUM.. (125:125): 2:283 UNA EXCELENTE PROFESIONAL, QUE.. (138:138): 2:284 SE PREOCUPA CONSTANTEMENTE DE .. (138:138): 2:379 ES UNA EXELENTE DOCENTE QUE SE.. (191:191): 2:380 DOCENTE QUE SE DEDICA A SUS AL.. (191:191): MANEJO DEL CLIMA GRUPAL PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE {3-0} [2] 2:92 ES UN MUY BUEN DOCENTE, LAMENT.. (46:46): 2:93 LAMENTO QUE HAYA TENIDO QUE LI.. (46:46): MEJORAR DOMINIO ESTRATEGIAS EVALUACION {11-0} [2] 1:211 YO COMO ALUMNA PIENSO QUE LAS .. (118:118): 1:213 PIENSO QUE LAS CLASES DEL PROF.. (118:118): MEJORAR ENTREGA RECURSOS Y MATERIALES DE APOYO AUDIOVISUAL {4-0} [2] 2:16 LA PROFESORA VALERIA ES UN MUY.. (9:9): 2:18 EL APOYO VISUAL PPT NOS AYUDA .. (9:9): METODOLOGIAS ACTIVAS {11-0} [4] 1:248 ME GUSTA ESTA DOCENTE EN RELAC.. (137:137): 1:249 ME GUSTA ESTA DOCENTE EN RELAC.. (137:137): 1:339 EXCELENTE DOCENTE, SE ENTIENDE.. (194:194): 1:342 SON LDICAS SUS ACTIVIDADES (194:194): Orden y organizacion en entrega de contenidos {1-0} [2] 1:215 BUEN DOCENTE, ENTREGA SUS CONT.. (120:120): 1:217 ENTREGA SUS CONTENIDOS A LA FE.. (120:120): RECONOCIMIENTO {145-12} [145] 1:3 ES UNA MUY BUENA DOCENTE (1:1): 1:4 ES UNA MUY BUENA DOCENTE Y CRE.. (1:1): 1:9 BUENA DOCENTE, (4:4): 1:11 BUENA DOCENTE (5:5): 1:13 BUENA DOCENTE (6:6): 1:18 BUENA PROFESORA (8:8): 1:20 ES BUENA PROFESORA (9:9): 1:22 ES BUENA PROFESORA, (10:10): 1:29 ES UNA EXCELENTE PROFESORA QUE.. (12:12): 1:30 ES UNA MUY BUENA DOCENTE (13:13): 1:32 ES UNA PROFESIONAL MUY COMPETE.. (14:14): 1:34 EXCELENTE COMO SIEMPRE. (16:16): 1:36 MUY BUEN REFERENTE COMO PERSON.. (17:17): 1:38 EXCELENTE PROFESORA (19:19): 1:64 MUY COMPROMETIDA Y SENSIBLE CO.. (36:37): 1:70 BUENA PROFESORA, SE ENCARGA DE.. (43:43): 1:73 COMO DOCENTE ES MUY BUENA Y RE.. (44:44): 1:75 LA MEJOR DOCENTE DE INACAP EL .. (45:45): 1:95 ES UNA EXCELENTE DOCENTE. ENTR.. (54:54): 1:99 EXCELENTE DOCENTE. (56:56): 1:100 EXCELENTE PROFESORA, EXIGENTE .. (57:57): 1:103 EXCELENTE PROFESORA, UNA DE LA.. (58:58): 1:104 EXELENTE PROFESORA (59:59):</p>
---	--

<p>1:311 MUY BUENA PROFESORA, CLARA PAR.. (180:180): 1:312 CLARA PARA EXPLICAR CONTENIDOS.. (180:180): 1:317 UNA PROFESORA MUY BUENA EN EL .. (184:184): 1:318 MUY BUENA EN EL MBITO QUE SE E.. (184:184): 1:337 ES UNA DOCENTE MUY BUENA ENSEA.. (193:193): 1:338 ENSEA DE BUENA FORMA SU MATERI.. (193:193): 1:339 EXCELENTE DOCENTE, SE ENTIENDE.. (194:194): 1:340 SE ENTIENDE MUY BIEN SUS CONTE.. (194:194): 1:344 LA PROFESORA MARISOL ES UNA EX.. (195:195): 1:345 EXPLICA MUY BIEN SUS CONTENIDO.. (195:195): 2:1 BUENA PROFESORA, EN ESTE RAMO .. (1:1): 2:3 Y LOS CONTENIDOS EXPLICADOS BI.. (1:1): 2:27 EXCELENTE PROFESOR EXPLICA TOD.. (14:14): 2:28 EXPLICA TODO CON CLARIDAD (14:14): 2:33 ES UN EXCELENTE PROFESOR, SABE.. (16:16): 2:34 SABE COMO ENTREGAR LOS CONOCIM.. (16:16): 2:40 MUY BUEN PROFESOR, ES PREOCUPA.. (19:19): 2:42 LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATUR.. (19:19): 2:90 MUY BUEN DOCENTE, CLARO AL EXP.. (45:45): 2:91 CLARO AL EXPLICAR SUS MATERIAS.. (45:45): 2:94 UN EXCELENTE PROFESOR, MUY PRE.. (47:47): 2:96 ENTREGA CLARAMENTE LOS CONTENI.. (47:47): 2:110 EXCELENTE DOCENTE, PRESENTA CL.. (52:52): 2:111 PRESENTA CLARAMENTE LOS CONTEN.. (52:52): 2:174 BUENA DOCENTE, ES CLARA PARA E.. (80:80): 2:175 ES CLARA PARA EXPRESAR IDEAS (80:80): 2:201 MUY BUENA DOSCENTE, ENTREGA LO.. (96:96): 2:202 ENTREGA LOS CONTENIDOS DE UNA .. (96:96): 2:302 MUY BUENA DOSCENTE, SE PREOCUP.. (152:152): 2:304 LOS PRESENTA DE UNA FORMA CLAR.. (152:152): 2:305 MUY BUENA PROFESORA, SE LE ENT.. (153:153): 2:306 SE LE ENTIENDEN LOS CONTENIDOS.. (153:153): 2:308 UNA EXCELENTE PROFESORA Y PSIC.. (154:154): 2:311 SE PREOCUPA DE PASAR DE MANERA.. (154:154):</p> <p>COMPROMISO, INTERES Y PREOCUPACION POR ASIGNATURA,POR ESTUDIANTES Y SU APRENDIZAJE {65-3} [65]</p> <p>1:7 BUENA DOCENTE, EXCELENTE PERSO.. (4:4): 1:9 BUENA DOCENTE, (4:4): 1:170 MUY EXPLICATIVA Y PREOCUPADA P.. (98:98): 1:172 PREOCUPADA POR LOSAS ESTUDIANT.. (98:98): 1:201 EL PROFESOR, SE PREOCUPA POR T.. (113:113): 1:202 EL PROFESOR, SE PREOCUPA POR T.. (113:113): 1:215 BUEN DOCENTE, ENTREGA SUS CONT.. (120:120): 1:218 PREOCUPADO DE EXPLICAR LAS VEC.. (120:120): 1:235 BUENA DOCENTE, ES MUY PREOCUPA.. (131:131): 1:236 ES MUY PREOCUPADA POR EL APREN.. (131:131): 1:238 BUENA PROFESORA, PREOCUPADA PO.. (132:132): 1:239 PREOCUPADA POR EL APRENDIZAJE .. (132:132): 1:245 LA DOCENTE, SE DESTACA POR LA .. (135:135): 1:254 MUY BUENA DOCENTE, COMPROMETID.. (141:141): 1:255 COMPROMETIDA (141:141): 1:285 ES UNA DOCENTE CON GRAN POTENC.. (167:167): 1:286 ES UNA DOCENTE CON GRAN POTENC.. (167:167): 1:294 EXCELENTE PROFESORA, MUY DEDIC.. (171:171): 1:295 MUY DEDICADA Y PREOCUPADA DE Q.. (171:171):</p>	<p>1:106 EXELENTE PROFESORA PERO MUY RE.. (60:60): 1:118 LA PROFESORA XIMENA ES UNA EXC.. (66:66): 1:124 MUY BUENA PROFESORA, INCENTIVA.. (70:70): 1:134 UNA PROFESORA ADMIRABLE. (75:75): 1:148 BUENA PROFESORA (86:86): 1:157 DOCENTE INTEGRAL Y OBJETIVA PRE.. (91:91): 1:165 EXCELENTE PROFESORA, ES CAPAZ .. (95:95): 1:170 MUY EXPLICATIVA Y PREOCUPADA P.. (98:98): 1:179 BUENA DOCENTE, DEMUESTRA QUE L.. (102:102): 1:183 CONSIDERO QUE ES BUEN DOCENTE,.. (105:105): 1:187 CONSIDERO QUE ES UN MUY BUEN P.. (106:106): 1:190 CREO QUE ES UN PROFESOR CON MU.. (107:107): 1:192 EL PROFESOR ALAN ES UN BUEN PR.. (109:109): 1:201 EL PROFESOR, SE PREOCUPA POR T.. (113:113): 1:207 EXCELENTE DOCENTE, DEMUESTRA E.. (115:115): 1:213 PIENSO QUE LAS CLASES DEL PROF.. (118:118): 1:215 BUEN DOCENTE, ENTREGA SUS CONT.. (120:120): 1:227 ESTE RAMO, CONTIENE UNA DIFICU.. (127:127): 1:229 MI OPININ ES UN DOCENTE QUE EN.. (128:128): 1:235 BUENA DOCENTE, ES MUY PREOCUPA.. (131:131): 1:238 BUENA PROFESORA, PREOCUPADA PO.. (132:132): 1:241 ES UNA DOCENTE EXIGENTE NO OBS.. (134:134): 1:245 LA DOCENTE, SE DESTACA POR LA .. (135:135): 1:246 LA PROFESORA ES MUY BUENA GUA .. (136:136): 1:248 ME GUSTA ESTA DOCENTE EN RELAC.. (137:137): 1:253 MUY BUENA DEBERIA SER SIEMORE .. (140:140): 1:254 MUY BUENA DOCENTE, COMPROMETID.. (141:141): 1:257 MUY BUENA PROFE (142:142): 1:259 QUE CONTINE DE LA MISMA MANERA.. (144:144): 1:263 EXCELENTE DOCENTE. (149:149): 1:277 BUEN PROFESOR , PERO SUS CLASE.. (162:162): 1:283 EL CONTENIDO DE LA MATERIA LO .. (165:165): 1:285 ES UNA DOCENTE CON GRAN POTENC.. (167:167): 1:289 EXCELENTE DOCENTE, CON MUCHA I.. (169:169): 1:294 EXCELENTE PROFESORA, MUY DEDIC.. (171:171): 1:296 EXCELENTE PROFESORA, SIEMPRE C.. (172:172): 1:300 LA DOCENTE SE MUESTRA MUY INTE.. (174:174): 1:302 LA PROFESORA CLARENA ES UNA MU.. (175:175): 1:305 LA PROFESORA CLARENA PARA MI G..</p>
--	--

<p>1:300 LA DOCENTE SE MUESTRA MUY INTE.. (174:174): 1:301 LA DOCENTE SE MUESTRA MUY INTE.. (174:174): 1:331 MUY BUENA CLASE, ME GUSTA MUCH.. (191:191): 1:334 OSEA SE DA EL TIEMPO DE TODAS .. (191:191): 1:339 EXCELENTE DOCENTE, SE ENTIENDE.. (194:194): 1:343 Y SIEMPRE EST PREOCUPADA DE QU.. (194:194): 1:344 LA PROFESORA MARISOL ES UNA EX.. (195:195): 1:346 SE PREOCUPA POR LOS ALUMNOS QU.. (195:195): 2:40 MUY BUEN PROFESOR, ES PREOCUPA.. (19:19): 2:41 ES PREOCUPADO DE QUE TODOS APR.. (19:19): 2:78 FELICITO A LA PROFESORA MARISO.. (41:41): 2:79 FELICITO A LA PROFESORA MARISO.. (41:41): 2:81 MUY BUENA PROFESORA SE PREOCUP.. (42:42): 2:84 SE PREOCUPA DE QUE TODOS ENTEN.. (42:42): 2:94 UN EXCELENTE PROFESOR, MUY PRE.. (47:47): 2:95 MUY PREOCUPADOS DE QUE APRENDA.. (47:47): 2:110 EXCELENTE DOCENTE, PRESENTA CL.. (52:52): 2:112 SE PREOCUPA QUE TODO ACLAREMOS.. (52:52): 2:141 MUY BUEN PROFESOR COMPROMETIDO.. (64:64): 2:142 COMPROMETIDO CON LOS ALUMNOS Y.. (64:64): 2:231 MUY BUENA DOCENTE, HA SIDO DE .. (113:113): 2:232 HA SIDO DE GRAN APOYO EN ESTE .. (113:113): 2:234 MUY BUENA DOSCENTE SE PREOCUPA.. (115:115): 2:235 SE PREOCUPA SI AL ALMMNO EN PR.. (115:115): 2:250 EXCELENTE DOCENTE, SIEMPRE PRE.. (122:122): 2:251 SIEMPRE PREOCUPADA DE SUS ALUM.. (122:122): 2:273 ES UNA MUY BUENA DOCENTE EFICI.. (134:134): 2:274 DOCENTE EFICIENTE, PREOCUPADA .. (134:134): 2:280 ES UNA MUY BUENA PROFESORA. QU.. (137:137): 2:281 QUE SE PREOCUPA POR LOS INTERE.. (137:137): 2:285 A MI PARECER LA DOCENTE HACE U.. (139:139): 2:286 HACE UN BUEN TRABAJO CON SU AS.. (139:139): 2:302 MUY BUENA DOSCENTE, SE PREOCUP.. (152:152): 2:303 SE PREOCUPA PARA QUE EL ALUMNO.. (152:152): 2:308 UNA EXCELENTE PROFESORA Y PSIC.. (154:154): 2:309 ES MUY PREOCUPADA DE SUS ALUMN.. (154:154): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): 2:330 CARISMATICA, PREOCUPADA DE CAD.. (165:165): 2:334 ES UNA EXCELENTE PROFESIONAL, .. (168:168): 2:335 SE PREOCUPA EN LO EDUCACIONAL .. (168:168): 2:336 EXCELENTE PROFESORA, DE GRAN C.. (169:169): 2:338 SIEMPRE ESTA DISPUESTA A APORT.. (169:169): 2:339 EXELENTE PROFESORA SE MANEJA M.. (170:170): 2:341 SE PREUCUPA POR SUS ALUMNOS (170:170): 2:342 LA PROFESORA TATIANA ES UNA EX.. (171:171): 2:343 MUY PROFESIONAL Y COMPROMETIDA.. (171:171):</p> <p>CONOCIMIENTO Y DOMINIO DE LA MATERIA {29-1} [30]</p> <p>1:311 MUY BUENA PROFESORA, CLARA PAR.. (180:180): 1:313 ES MUY EXPERTA EN EL TEMA (180:180): 1:326 ESTA ASIGNATURA ES MUY ENTRETE.. (189:189): 1:328 LA MATERIA SE LA SABE AL REVS .. (189:189): 2:16 LA PROFESORA VALERIA ES UN MUY.. (9:9): 2:17 TIENE MUY CLARA SU MATERIA (9:9): 2:27 EXCELENTE PROFESOR EXPLICA TOD.. (14:14): 2:29 MUY BIEN PREPARADO (14:14): 2:53 EXCELENTE DOCENTE MUY PREPARAD.. (27:27):</p>	<p>(176:177): 1:310 LA PROFESORA ES UNA EXCELENTE .. (178:178): 1:311 MUY BUENA PROFESORA, CLARA PAR.. (180:180): 1:317 UNA PROFESORA MUY BUENA EN EL .. (184:184): 1:326 ESTA ASIGNATURA ES MUY ENTRETE.. (189:189): 1:330 EXCELENTE DOCENTE (190:190): 1:331 MUY BUENA CLASE, ME GUSTA MUCH.. (191:191): 1:337 ES UNA DOCENTE MUY BUENA ENSEA.. (193:193): 1:339 EXCELENTE DOCENTE, SE ENTIENDE.. (194:194): 1:344 LA PROFESORA MARISOL ES UNA EX.. (195:195): 1:348 LA PROFESORA SE PREOCUPA DE QU.. (196:196): 1:351 MUY BUENA PROFESORAAA (197:197): 1:356 BUENA PROFESORA. (201:201): 1:371 SE NOTA QUE TIENE UNA GRAN EXP.. (211:211): 2:1 BUENA PROFESORA, EN ESTE RAMO .. (1:1): 2:11 EN COMPARACIN A SEMESTRES ANTE.. (7:7): 2:16 LA PROFESORA VALERIA ES UN MUY.. (9:9): 2:26 ME AGRADA EXELENTE PROFE (13:13): 2:27 EXCELENTE PROFESOR EXPLICA TOD.. (14:14): 2:33 ES UN EXCELENTE PROFESOR, SABE.. (16:16): 2:35 COMO SIMPRE EXCELENTE DOCENTE,.. (17:17): 2:40 MUY BUEN PROFESOR, ES PREOCUPA.. (19:19): 2:50 EXCELENTE DOCENTE (24:24): 2:53 EXCELENTE DOCENTE MUY PREPARAD.. (27:27): 2:59 EXCELENTE PROFESORA, SE COMPRE.. (31:31): 2:67 EFICIENTE (35:35): 2:70 COMO PROFESOR EXCELENTE, UNA M.. (37:37): 2:78 FELICITO A LA PROFESORA MARISO.. (41:41): 2:81 MUY BUENA PROFESORA SE PREOCUP.. (42:42): 2:85 EL TEACHER ES UN EXCELENTE PRO.. (43:43): 2:90 MUY BUEN DOCENTE, CLARO AL EXP.. (45:45): 2:92 ES UN MUY BUEN DOCENTE, LAMENT.. (46:46): 2:94 UN EXCELENTE PROFESOR, MUY PRE.. (47:47): 2:98 CREO QUE ES UNA DE LAS DOCENTE.. (48:48): 2:101 ES UNA EXCELENTE DOCENTE Y PER.. (49:49): 2:110 EXCELENTE DOCENTE, PRESENTA CL.. (52:52): 2:114 BUENA DOCENTE, CUMPLE CON LAS .. (53:53): 2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:126 EXCELENTE PROFESOR (56:56): 2:129 MUY BUEN PROFESOR, CON HARTO C.. (58:58): 2:132 ES UN EXCELENTE PROFESOR, MUY .. (59:59): 2:135 EXELENTE PROFESOR SE MANEJA EN.. (61:61): 2:138 MUY BUEN DOCENTEEMPATICOY PREP.. (63:63): 2:141 MUY BUEN PROFESOR COMPROMETIDO.. (64:64): 2:150 ES UNA MUY LINDA PERSONA Y UNA.. (68:68): 2:154 ES UNA BUENA PROFESORA. (69:69): 2:155 EXELENTE PROFESORA SE MANEJA M.. (70:70): 2:162 ES LEJOS UNA DE LAS MEJORES DO.. (74:74): 2:167 UN 7 COMO PROFE (76:76): 2:174 BUENA DOCENTE, ES CLARA PARA E.. (80:80): 2:180 CONSIDERO QUE ES UNA EXELENTE .. (84:84):</p>
--	--

<p>2:54 DOCENTE MUY PREPARADA EN CONOC.. (27:27): 2:101 ES UNA EXCELENTE DOCENTE Y PER.. (49:49): 2:104 ADEMÁS DE QUE CONOCE MUY BIEN .. (49:49): 2:129 MUY BUEN PROFESOR, CON HARTO C.. (58:58): 2:130 CON HARTO CONOCIMIENTO Y EXPER.. (58:58): 2:135 EXCELENTE PROFESOR SE MANEJA EN.. (61:61): 2:136 SE MANEJA EN LOS CONTENIDOS. (61:61): 2:138 MUY BUEN DOCENTE EMPÁTICO Y PREP.. (63:63): 2:140 PREPARADO EN CONOCIMIENTOS (63:63): 2:155 EXCELENTE PROFESORA SE MANEJA M.. (70:70): 2:156 SE MANEJA MUY BIEN EN LOS CONT.. (70:70): 2:198 EN CUANTO A LA DOCENTE, CABE D.. (95:95): 2:200 ES UNA EXCELENTE PROFESIONAL. (95:95): 2:321 EN ESTE RAMO LA PROFESORA ES S.. (162:162): 2:322 LA PROFESORA ES SECA, NADA QUE.. (162:162): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): 2:331 TIENE MUCHO CONOCIMIENTO DE LO.. (165:165): 2:336 EXCELENTE PROFESORA, DE GRAN C.. (169:169): 2:337 MANEJA GRAN CANTIDAD DE TEMAS (169:169): 2:339 EXCELENTE PROFESORA SE MANEJA M.. (170:170): 2:340 SE MANEJA MUY BIEN EN LOS CONT.. (170:170):</p> <p>CUMPLIMIENTO DE ACTIVIDADES PROGRAMADAS {11-1} [16]</p> <p>1:70 BUENA PROFESORA, SE ENCARGA DE.. (43:43): 1:72 SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS META.. (43:43): 1:118 LA PROFESORA XIMENA ES UNA EXC.. (66:66): 1:119 SIEMPRE ESTA PREPARADA PARA RE.. (66:66): 1:183 CONSIDERO QUE ES BUEN DOCENTE,.. (105:105): 1:186 PREOCUPADO DE PASAR TODOS LOS .. (105:105): 1:215 BUEN DOCENTE, ENTREGA SUS CONT.. (120:120): 1:216 ENTREGA SUS CONTENIDOS A LA FE.. (120:120): 1:339 EXCELENTE DOCENTE, SE ENTIENDE.. (194:194): 1:341 ESTABLECE TIEMPOS EN PASAR SUS.. (194:194): 2:11 EN COMPARACIÓN A SEMESTRES ANTE.. (7:7): 2:13 PASA TODOS SUS CONTENIDOS (7:7): 2:81 MUY BUENA PROFESORA SE PREOCUP.. (42:42): 2:82 MUY BUENA PROFESORA SE PREOCUP.. (42:42): 2:114 BUENA DOCENTE, CUMPLE CON LAS .. (53:53): 2:115 CUMPLE CON LAS EXPECTATIVAS DE.. (53:53):</p> <p>DAR MÁS TIEMPO PARA EJERCITAR LO APRENDIDO {2-0} [2]</p> <p>1:229 MI OPINIÓN ES UN DOCENTE QUE EN.. (128:128): 1:231 CONSIDERO QUE DEBERA PROLONGAR.. (128:128):</p> <p>DEMUESTRA SIMPATÍA {5-1} [4]</p> <p>2:120 EXCELENTE PROFESORA, CARIOSA, .. (55:55): 2:123 AMABLE, CON UN CARISMA ÚNICO (55:55): 2:132 ES UN EXCELENTE PROFESOR, MUY .. (59:59): 2:133 MUY SIMPÁTICO, Y PREOCUPADO DE .. (59:59):</p> <p>DESARROLLA CONTENIDOS COMPRENSIBLEMENTE {15-0} [8]</p> <p>1:331 MUY BUENA CLASE, ME GUSTA MUCH.. (191:191): 1:332 ME GUSTA MUCHO LA FORMA DE EXP.. (191:191):</p>	<p>2:182 BUEN DOCENTE (85:85): 2:191 LA PROFESORA LILIANA, ES MUY B.. (91:91): 2:196 MUY BUENA DOCENTE. (93:93): 2:200 ES UNA EXCELENTE PROFESIONAL. (95:95): 2:201 MUY BUENA DOCENTE, ENTREGA LO.. (96:96): 2:206 EXCELENTE PROFESORA (99:99): 2:210 MUY BUENA DOCENTE SE PREOCUPA .. (101:101): 2:225 ME PARECE UN EXCELENTE RAMO Y U.. (110:110): 2:231 MUY BUENA DOCENTE, HA SIDO DE .. (113:113): 2:234 MUY BUENA DOCENTE SE PREOCUPA.. (115:115): 2:250 EXCELENTE DOCENTE, SIEMPRE PRE.. (122:122): 2:257 ES UN GRAN APOYO PARA LOS ALUM.. (125:125): 2:263 CONSIDERO QUE LA PROFESORA ES .. (129:129): 2:264 BUENA PROFESORA, SUS CLASES SO.. (130:130): 2:273 ES UNA MUY BUENA DOCENTE EFICI.. (134:134): 2:280 ES UNA MUY BUENA PROFESORA. QU.. (137:137): 2:283 UNA EXCELENTE PROFESIONAL, QUE.. (138:138): 2:285 A MI PARECER LA DOCENTE HACE U.. (139:139): 2:300 ES UNA GRAN DOCENTE LA CUAL HA.. (151:151): 2:302 MUY BUENA DOCENTE, SE PREOCUP.. (152:152): 2:305 MUY BUENA PROFESORA, SE LE ENT.. (153:153): 2:308 UNA EXCELENTE PROFESORA Y PSIC.. (154:154): 2:321 EN ESTE RAMO LA PROFESORA ES S.. (162:162): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): 2:333 ES UNA EXCELENTE PROFESORA, CO.. (167:167): 2:334 ES UNA EXCELENTE PROFESIONAL, .. (168:168): 2:336 EXCELENTE PROFESORA, DE GRAN C.. (169:169): 2:339 EXCELENTE PROFESORA SE MANEJA M.. (170:170): 2:342 LA PROFESORA TATIANA ES UNA EX.. (171:171): 2:347 EXCELENTE PROFESORA Y PROFESION.. (174:174): 2:376 BUENA PROFESORA, CREO QUE AUN .. (189:189): 2:379 ES UNA EXCELENTE DOCENTE QUE SE.. (191:191): 2:382 EXCELENTE PROFESORA (192:192):</p> <p>RESPONSABLE {15-0} [14]</p> <p>1:183 CONSIDERO QUE ES BUEN DOCENTE,.. (105:105): 1:185 SIEMPRE LLEGA A LA HORA, Y TER.. (105:105): 2:11 EN COMPARACIÓN A SEMESTRES ANTE.. (7:7): 2:12 NO FALTA A CLASES Y SI LO HACE.. (7:7): 2:78 FELICITO A LA PROFESORA MARISO.. (41:41): 2:80 ES RESPONSABLE Y PREOCUPADA (41:41): 2:94 UN EXCELENTE PROFESOR, MUY PRE.. (47:47): 2:97 ES RESPONSABLE ES CUMPLIR CON .. (47:47): 2:210 MUY BUENA DOCENTE SE PREOCUPA .. (101:101): 2:212 AVISA CON ANTICIPACIÓN EN CASO .. (101:101):</p>
---	---

<p>2:59 EXCELENTE PROFESORA, SE COMPRE.. (31:31): 2:60 SE COMPRENDE LA MATERIA (31:31): 2:166 ME GUSTA ESTA ASIGNATURA YA QU.. (76:76): 2:167 UN 7 COMO PROFE (76:76): 2:300 ES UNA GRAN DOCENTE LA CUAL HA.. (151:151): 2:301 HACE UN RAMO DE GRAN DIFICULTA.. (151:151): DIDACTICA PARA EXPLICAR Y DINAMISMO {25-1} [16] 1:189 CREO QUE ES UN PROFESOR CON MU.. (107:107): 1:190 CREO QUE ES UN PROFESOR CON MU.. (107:107): 1:282 EL DESARROLLO DE LAS CLASES ES.. (165:165): 1:283 EL CONTENIDO DE LA MATERIA LO .. (165:165): 1:305 LA PROFESORA CLARENA PARA MI G.. (176:177): 1:309 SUS CLASES SON DINMICAS. (177:177): 1:326 ESTA ASIGNATURA ES MUY ENTRETE.. (189:189): 1:329 SABE MUCHOS TEMAS DE ACTUALIDA.. (189:189): 2:1 BUENA PROFESORA, EN ESTE RAMO .. (1:1): 2:2 MOSTRO MUCHO DINAMISMO EN LOS .. (1:1): 2:85 EL TEACHER ES UN EXCELENTE PRO.. (43:43): 2:86 EL CUAL HACE CLASES MUY DINMIC.. (43:43): 2:162 ES LEJOS UNA DE LAS MEJORES DO.. (74:74): 2:163 ES DINMICA, LDICA (74:74): 2:305 MUY BUENA PROFESORA, SE LE ENT.. (153:153): 2:307 Y SUS CLASES SON DINAMICAS. (153:153): DIVERSAS FORMAS DE EXPLICAR {20-2} [12] 1:21 ES BUENA PROFESORA, SE LE ENTI.. (10:10): 1:22 ES BUENA PROFESORA, (10:10): 1:170 MUY EXPLICATIVA Y PREOCUPADA P.. (98:98): 1:171 MUY EXPLICATIVA (98:98): 1:215 BUEN DOCENTE, ENTREGA SUS CONT.. (120:120): 1:218 PREOCUPADO DE EXPLICAR LAS VEC.. (120:120): 2:11 EN COMPARACIN A SEMESTRES ANTE.. (7:7): 2:14 LOS EXPLICA CON LUJO DE DETALL.. (7:7): 2:81 MUY BUENA PROFESORA SE PREOCUP.. (42:42): 2:83 EXPLICA TODAS LAS VECES QUE SE.. (42:42): 2:191 LA PORFESORA LILIANA, ES MUY B.. (91:91): 2:193 Y DE ESTAR AH PARA RESOLVER DU.. (91:91): EMPATIA CON ESTUDIANTES {8-0} [8] 2:138 MUY BUEN DOCENTEEMPATICOY PREP.. (63:63): 2:139 EMPATICO (63:63): 2:180 CONSIDERO QUE ES UNA EXELENTE .. (84:84): 2:181 ADEMAS DE SER MUY EMPATICA CON.. (84:84): 2:201 MUY BUENA DOSCENTE, ENTREGA LO.. (96:96): 2:203 ADEMAS SE PREOCUPA DE CORREGIR.. (96:96): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): 2:328 ES MUY EMPTICA CON LOS ALUMNS (165:165):</p>	<p>2:273 ES UNA MUY BUENA DOCENTE EFICI.. (134:134): 2:275 RESPONSABLE (134:134): 2:327 EXCELENTE PROFESORA Y PERSONA... (165:165): 2:329 RESPONSABLE, (165:165): SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS META.. {2-1} [2] 1:70 BUENA PROFESORA, SE ENCARGA DE.. (43:43): 1:72 SE ENCARGA DE CUMPLIR LAS META.. (43:43): VALORACION DE LO APRENDIDO O DE LA ASIGNATURA {27-1} [6] 1:201 EL PROFESOR, SE PREOCUPA POR T.. (113:113): 1:204 SUS CLASES SIEMPRE SON MUY INT.. (113:113): 1:248 ME GUSTA ESTA DOCENTE EN RELAC.. (137:137): 1:250 LOS CONTENIDOS QUE ENTREGA EN .. (137:137): 2:264 BUENA PROFESORA, SUS CLASES SO.. (130:130): 2:265 SUS CLASES SON ENRIQUECEDORAS .. (130:130): VINCULAR CONTENIDOS {12-1} [2] 1:302 LA PROFESORA CLARENA ES UNA MU.. (175:175): 1:304 REALIZA TRABAJOS PRACTICOS QUE.. (175:175): VOCACION ,BUENA DISPOSICION Y ESPIRITU SERVICIO {14-0} [18] 1:201 EL PROFESOR, SE PREOCUPA POR T.. (113:113): 1:203 REALIZA MUY BUENAS CLASES Y SI.. (113:113): 1:241 ES UNA DOCENTE EXIGENTE NO OBS.. (134:134): 1:243 PERMITE QUE LOS ALUMNOSAS SE D.. (134:134): 1:289 EXCELENTE DOCENTE, CON MUCHA I.. (169:169): 1:290 EXCELENTE DOCENTE, CON MUCHA I.. (169:169): 1:296 EXCELENTE PROFESORA, SIEMPRE C.. (172:172): 1:297 SIEMPRE CUENTA CON DISPOSICIN .. (172:172): 2:35 COMO SIMPRE EXCELENTE DOCENTE,.. (17:17): 2:37 Y POR SOBRE TODO HACEN SU TRAB.. (17:17): 2:53 EXCELENTE DOCENTE MUY PREPARAD.. (27:27): 2:55 DISPUESTA A E ENTREGAR SU CONO.. (27:27): 2:98 CREO QUE ES UNA DE LAS DOCENTE.. (48:48): 2:99 CREO QUE ES UNA DE LAS DOCENTE.. (48:48): 2:110 EXCELENTE DOCENTE, PRESENTA CL.. (52:52): 2:113 PRESENTA UNA BUENA DISPOSICIN .. (52:52): 2:150 ES UNA MUY LINDA PERSONA Y UNA.. (68:68): 2:152 MUY PERO MUY DEDICADA AL RAMO .. (68:68):</p>
---	---