



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**FORMACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA TÉCNICO
PROFESIONAL, DESDE LAS PERCEPCIONES DE
LOS DOCENTES.**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículo y
Comunidad Educativa**

MARÍA GABRIELA BRAVO MUÑOZ

Director(a):

ANGÉLICA RIQUELME ARREDONDO

Santiago de Chile, año 2016

RESUMEN

La implementación de un enfoque por competencias en la Educación Técnico Profesional de nuestro país se realiza a través del diseño de perfiles de egreso de las distintas especialidades, los que integran competencias técnicas y genéricas. El desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, conlleva grandes desafíos para toda la comunidad educativa, pero principalmente para los docentes, ya que implica importantes cambios en la forma de enseñar y, por consiguiente, en el rol del estudiante, que debe posicionarse activa y reflexivamente en su proceso de aprendizaje. La presente investigación, tiene como objetivo conocer las percepciones de los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional, con respecto al proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela. Con esta finalidad, hemos utilizado un diseño metodológico mixto, aplicando un instrumento cuantitativo (cuestionario con escalamiento tipo Likert) y una técnica cualitativa (entrevistas semiestructuradas) a docentes de un liceo técnico profesional de la comuna de Ñuñoa, con el propósito de efectuar la validación mediante triangulación por método. Las conclusiones de la investigación están en relación con las percepciones de los docentes respecto del constructo de competencias genéricas, sobre el cual muestran poca claridad conceptual, debido a la falta de instrucción en la materia, así como el autoconcepto positivo que poseen de acuerdo con sus capacidades para favorecer el desarrollo de estas, las cuales consideran muy relevantes en la formación integral de los sujetos. Finalmente, se proponen algunas orientaciones para potenciar las capacidades formativas de los docentes en el trabajo por competencias.

DEDICATORIA

A Sebastián y Josefa, mi felicidad.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas que hicieron posible esta investigación:

A mi directora de tesis, Angélica Riquelme, cuyo apoyo fue más allá de lo académico.

A los profesores del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa, cuya participación fue fundamental para la realización de este estudio.

A los directivos del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa, por los permisos concedidos para realizar este trabajo.

Finalmente, gracias a mi familia, especialmente a mi esposo, por su compañía y ayuda durante todo este proceso.

Muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
1.1 El Problema y su importancia	7
1.2 Pregunta de investigación	15
1.3 Objetivos de la investigación	15
1.4 Estado actual del problema a investigar	16
CAPÍTULO 2	
MARCO TEÓRICO	
2.1 El concepto de competencia	27
2.2 Formar competencias en la escuela	30
2.3 Las competencias en el Currículum Nacional	32
2.4 La Comunidad Europea y las competencias	34
2.5 Algunas consideraciones del Proyecto Tuning para con la enseñanza y aprendizaje de las competencias	36
2.6 Enseñanza para el desarrollo de competencias	40
2.7 Algunas iniciativas en torno al enfoque por competencias genéricas en nuestro país	45
CAPÍTULO 3	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque metodológico	52
3.2 Alcance de la investigación	55
3.3 Diseño metodológico	55
3.4 Técnicas de producción de la información	56
3.5 Cuestionario con escalamiento tipo Likert	56

3.6	Entrevista semiestructurada	59
3.7	Población y muestra	62
3.8	Acceso al campo	64
3.9	Consideraciones Éticas del Estudio	65
3.10	Técnicas de Análisis	65
3.11	Análisis descriptivo de frecuencias	65
3.12	Análisis de contenido cualitativo	67
3.13	Triangulación de datos	68
CAPÍTULO 4		
ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS		
4.1	Protocolo de análisis	69
4.2	Análisis descriptivo de frecuencias	71
4.3	Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos	74
4.4	Análisis de categorías de las entrevistas a docentes	105
4.5	Triangulación de datos	127
CAPÍTULO 5		
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES		130
BIBLIOGRAFÍA		138
ANEXOS		
ANEXO 1:	Cuestionario tipo Likert aplicado a docentes	144
ANEXO 2:	Pauta de preguntas para entrevistas	146
ANEXO 3:	Entrevista a Docente de Plan General n°1	147
ANEXO 4:	Entrevista a Docente de Plan General n°2	160
ANEXO 5:	Entrevista a Docente de Plan General n°3	167
ANEXO 6:	Entrevista a Docente de Plan General n°4	178

ANEXO 7:	Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°1	188
ANEXO 8:	Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°2	204
ANEXO 9:	Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°3	215

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n°1:	Diseño Metodológico Mixto	55
Figura n°2:	Dimensiones cuestionario con escalamiento tipo Likert	58
Figura n°3:	Preguntas entrevista semiestructurada	61
Figura n°4:	Selección de la muestra	63
Figura n°5:	Detalle de la muestra	65
Figura n°6:	Triangulación Metodológica	68
Figura n°7:	Protocolo de Análisis	71
Figura n°8:	Composición de docentes entrevistados	72
Figura n°9:	Gráfico composición de docentes entrevistados	72
Figura n°10:	Años de antigüedad en el Liceo de los docentes entrevistados	73
Figura n°11:	Dimensiones cuestionario con escalamiento tipo Likert	74
Figura n°12:	Dimensión n°1 Formación inicial en competencias	75
Figura n°13:	Dimensión n°1 Ítem n°1	76
Figura n°14:	Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°1	76
Figura n°15:	Dimensión n°1 Ítem n°2	77
Figura n°16:	Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°2	77
Figura n°17:	Dimensión n°1 Ítem n°3	78
Figura n°18:	Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°3	78
Figura n°19:	Estadísticas dimensión n°1	79
Figura n°20:	Dimensión n°2 Percepción de relevancia de las competencias genéricas	80

Figura n°21: Dimensión n°2 Ítem n°1	81
Figura n°22: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°1	81
Figura n°23: Dimensión n°2 Ítem n°2	82
Figura n°24: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°2	82
Figura n°25: Dimensión n°2 Ítem n°3	83
Figura n°26: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°3	83
Figura n°27: Dimensión n°2 Ítem n°4	84
Figura n°28: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°4	84
Figura n°29: Estadísticas dimensión n°2	85
Figura n°30: Dimensión n°3 Capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes	86
Figura n°31: Dimensión n°3 Ítem n°1	87
Figura n°32: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°1	87
Figura n°33: Dimensión n°3 Ítem n°2	88
Figura n°34: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°2	88
Figura n°35: Dimensión n°3 Ítem n°3	89
Figura n°36: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°3	89
Figura n°37: Dimensión n°3 Ítem n°4	90
Figura n°38: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°4	90
Figura n°39: Dimensión n°3 Ítem n°5	91
Figura n°40: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°5	91
Figura n°41: Estadísticas dimensión n°3	92
Figura n°42: Dimensión n°4 Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes	93
Figura n°43: Dimensión n°4 Ítem n°1	94
Figura n°44: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°1	94
Figura n°45: Dimensión n°4 Ítem n°2	95
Figura n°46: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°2	95

Figura nº47: Dimensión nº4 Ítem nº3	96
Figura nº48: Gráfico Dimensión nº4 Ítem nº3	96
Figura nº49: Dimensión nº4 Ítem nº4	97
Figura nº50: Gráfico Dimensión nº4 Ítem nº4	97
Figura nº51: Estadísticas dimensión nº4	98
Figura nº52: Dimensión nº5: Noción de competencias genéricas	99
Figura nº53: Dimensión nº5 Ítem nº1	100
Figura nº54: Gráfico Dimensión nº5 Ítem nº1	100
Figura nº55: Dimensión nº5 Ítem nº2	101
Figura nº56: Gráfico Dimensión nº5 Ítem nº2	101
Figura nº57: Dimensión nº5 Ítem nº3	102
Figura nº58: Gráfico Dimensión nº5 Ítem nº3	102
Figura nº59: Dimensión nº5 Ítem nº4	103
Figura nº60: Gráfico Dimensión nº5 Ítem nº4	103
Figura nº61: Estadísticas dimensión nº5	104
Figura nº62: Categorías de análisis	105

INTRODUCCIÓN

Vivimos actualmente en una época que consideramos radicalmente distinta a la que precedía a la Segunda Guerra Mundial, hito que marca la caída de los grandes relatos (Lyotard, 1991). Se ha llamado al momento en el que estamos, por las características que engloba, postmodernidad, haciendo alusión a una continuación, por un lado, con la modernidad, y una transformación, por otro, con respecto a ésta (Lyotard, 2008). Sin embargo, el aspecto más definitorio de la postmodernidad es la intensificación de la información y del conocimiento, por lo que se ha denominado a la sociedad actual, según estos términos: sociedad del conocimiento y de la información. Si bien, la información y el conocimiento siempre han estado presentes en el desarrollo de la cultura, es ahora que las representaciones sociales se hacen cargo de esta realidad, es decir, que las personas están conscientes, gracias a los medios masivos de comunicación, de que la información nos rodea y nos bombardea con estímulos.

Para comprender mejor la postmodernidad debemos ir primero a buscar en la modernidad qué particularidades podemos notar que existían o se generaron en ella y han permanecido hasta ahora y, por el contrario, cuáles han cambiado.

De acuerdo con Lyotard, la modernidad marca un tipo de pensamiento que representa una ruptura intencionada con la tradición y se vuelca en una fascinación por lo nuevo y lo reciente. Esta condición no es siempre perceptible, ya que anteriormente, la imitación de los clásicos era lo que daba la medida en las artes y en las ciencias; lo que podemos ilustrar de la siguiente forma, según palabras de Vattimo: “por ejemplo en la nueva forma de considerar al artista como genio creador, se empieza a abrir camino un culto cada vez más intenso por lo nuevo y lo original que no existía en épocas anteriores” (Vattimo, 1996: 74). Esta relación que se establece con lo nuevo no ha cambiado mucho desde los llamados tiempos modernos, por el contrario, y debido a los adelantos de la ciencia y la

técnica, cada vez se ve más intensificada; todos los días aparecen en las vitrinas, por ejemplo, nuevos aparatos tecnológicos que se transforman en mercancías que todos quieren poseer rápidamente, porque lo que tenían ayer ya ha sido superado hoy, ya pasó de moda. Al respecto, podemos apreciar que Lyotard manifiesta ideas en la misma línea: “¿Qué es lo posmoderno? (...) Con seguridad forma parte de lo moderno. Todo aquello que es recibido, aunque sea de ayer (...), debe ser objeto de sospecha” (Lyotard, 2008: 23), de esta forma, podemos inscribir dentro de la propia modernidad a la condición postmoderna, podemos considerar a estas dos épocas como superpuestas y, de tal modo que, la segunda encuentra su germen dentro de la primera.

Por otro lado, la modernidad encierra también una promesa, la promesa de que la humanidad avanza hacia la libertad y el progreso. Es la concepción que, en palabras de Vattimo, “considera a la historia humana como un progresivo proceso de emancipación, como la realización, cada vez más perfecta, del hombre ideal” (Vattimo, 1996:74). Esta promesa se funda en los adelantos científicos y en los discursos totalizantes, que se generan en la modernidad. Tenemos también que tal ideal encierra en sí una emancipación del hombre gracias a su voluntad. Para autores como Schiller, dicha cualidad es el rasgo esencial y definitorio del hombre: “el hombre es el ser que quiere” (Schiller, 1991: 218) y Kant caracteriza en esta misma línea a la Ilustración, corriente de pensamiento que se constituye como base de la modernidad, considerándola como la “salida de la minoría de edad del hombre” (Kant, 1984), recalcando así las cualidades de autonomía y voluntad del hombre moderno. De acuerdo a lo anterior, podemos fijar también en la condición moderna el germen de desconfianza que se desarrollará luego en la postmodernidad.

Si pensamos en la modernidad, podemos ver que el estado de la cultura era de confianza y certeza en discursos que organizaban y sustentaban la vida de hombres y mujeres, era la confianza en los grandes relatos y su promesa de que serían capaces de guiar a la humanidad al progreso. La cualidad que relaciona a

estos relatos, en palabras de Lyotard, es la referencia a una promesa de libertad: “emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las creaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crístico del amor mártir” (Lyotard, 2008: 29) . Estos grandes relatos eran legitimados no en un pasado, como podría ser la tónica en la época de la imitación de los Antiguos, si no en un futuro, en lo que se ha de realizar, en las promesas que se han de cumplir.

Los tiempos han cambiado, los grandes relatos han sido liquidados, y ya no tenemos un discurso totalizador que organice nuestras vidas, en otras palabras, ya no hay una verdad ni verdades absolutas que nos generen certezas en cuanto a la realidad y al futuro. La idea de unidad ha sido desechada. Los discursos totalizantes han perdido su vigencia ya que se revelaron como incapaces de guiar a la humanidad hacia el progreso, muy por el contrario, la llevaron a grandes catástrofes como, por ejemplo, Auschwitz o las bombas atómicas arrojadas al final de la Segunda Guerra Mundial.

El fin de los grandes relatos, responde también a una nueva forma de ver el mundo, ya no como un todo unitario y de fácil acceso, sino como una realidad fragmentaria, descentrada y compleja, en la cual los puntos de apoyo se han perdido. A esto ha contribuido, de acuerdo con Vattimo, el rol de los mass media, que no han presentado una imagen clara o transparente de la realidad que ayude a su cabal comprensión, sino que la muestran en toda su complejidad, esto debido a que el “tomar la palabra por parte de un creciente número de subculturas, constituye el efecto más evidente de los mass media, siendo, a la vez, el hecho que determina (en interconexión con el fin del imperialismo europeo, o al menos con su transformación radical) el tránsito de nuestra sociedad a la posmodernidad.”(Vattimo, 1996: 80). Los medios de comunicación nos muestran,

según el autor, innumerables puntos de vista de la realidad, lo que contribuye a su complejidad.

Los ideales de progreso que enarbolaba la modernidad han dejado fuera a la mayor parte de la población. El capitalismo ha sido determinante en este aspecto, ya que es un factor de discriminación y desigualdad, tanto a nivel de individuos, como de pueblos. Los avances de la ciencia y de la técnica, en los cuales estaban cifradas las esperanzas de la humanidad no han servido para satisfacer sus necesidades, no han hecho libre al hombre, no le han dado más riqueza, lo que podemos comprobar si miramos los países llamados subdesarrollados, o eufemísticamente, en vías de desarrollo, como el nuestro.

La forma de ver el conocimiento, y de legitimarlo, va cambiando según la época en que éste se genere. Durante la modernidad, una de las cualidades de los grandes relatos, era la de legitimar los saberes que se generan dentro de los marcos de acción de estos discursos, es decir, la aceptación que puedan tener se daba por su valor de verdad, restringiéndose éste a la sujeción a las reglas de tal o cual discurso emancipatorio.

Por el contrario, en la postmodernidad, ya que han caído los grandes relatos legitimantes, el estatuto del saber toma otra forma. Lyotard considera que el saber ha perdido su valor de uso, ya no tiene un valor en sí, ni un valor de verdad. La legitimidad de un conocimiento ya no está dada por su veracidad, que se determinaba según su ajuste a un discurso moderno, sino por su valor de cambio, se convierte en una mercancía más que se transa en el mercado. Esto no quiere decir que el saber no sea considerado en esta época, ya que es muy necesario para el avance de la técnica y la ciencia, sino que su valor está dado por, lo que el autor llama, su performatividad. Un saber será más valioso si puedo hacer más cosas con él. La performatividad está al servicio de la eficiencia, es decir, utilizar el mínimo de recursos para obtener el máximo de beneficios. El criterio que prima es el generado por la noción de sistema. En este sentido, los

saberes que tendrán más relevancia en la escuela serán los que presenten mayor performatividad, en especial los relacionados con la informática, cibernética, matemáticas, entre otros; la llamada formación telemática (Lyotard, 1991). El autor explica que “La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: “¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender?”(Lyotard, 1991). Este contexto explica claramente la entrada de un enfoque por competencias en la Educación Superior y, más recientemente, en la Educación Técnico Profesional secundaria, un enfoque subsidiario de la noción de sistema.

Es por eso que la forma de enseñar ha cambiado, porque ya no hay una verdad que se transmita en la sala de clases, sino que los conocimientos se encuentran al servicio del desarrollo de habilidades. Por lo tanto, el rol del estudiante cobra nueva importancia, ya que no puede ser el tradicional alumno pasivo que recibe tal o cual contenido disciplinar, sino que debe tener una actitud que le permita reflexionar en torno a las muchas informaciones y conocimientos a los que tiene acceso y discriminar de todos hechos cuál es relevante para su formación y desarrollo. De esta forma, el estudiante tiene un papel protagónico y activo en su propia educación.

El impulso de la autonomía de la persona se refleja en la capacidad de discernir frente a las distintas verdades que se plantean en esta sociedad del conocimiento. Formar un individuo capaz de juzgar qué información tomar en consideración para su experiencia y desarrollo es uno de los desafíos de la enseñanza en nuestro tiempo.

En relación con los meta relatos que ordenaban la vida en la modernidad, hay un discurso que sigue vigente, es el discurso de la tecnociencia y de sus avances y desarrollos ilimitados en el tiempo. Las condiciones actuales de la

tecnología hacen que el mundo y las personas se encuentren complejamente interconectados en una amplia gama de redes que impactan en la estructura y el comportamiento de los individuos. La educación actual tiene también la responsabilidad de formar a los hombres y mujeres que se desenvolverán en esta nueva era tecnológica.

CAPÍTULO 1

1.1 El Problema y su Importancia

El currículum norma lo que debe realizarse y los contenidos que deben enseñarse en la sala de clases, sin embargo, no se limita sólo al ámbito de la escuela, sino que tiene relaciones complejas con muchos aspectos de la sociedad y su planteamiento y desarrollo está en concordancia con el orden de una comunidad en un contexto histórico cultural determinado. Si consideramos las implicancias que tienen los distintos paradigmas sociales, independientemente de su ámbito de origen, podemos comprender que el currículum es una construcción cultural, ya que resulta de una parcialización de la cultura, en cuanto se toman ciertos contenidos que desea transmitir quien realiza la construcción. De esta forma, el currículum no puede ser abordado desconectándolo de las prácticas sociales que se estructuran en el contexto en que éste se genera.

El currículum organiza las prácticas educativas, y lo hace tomando en cuenta las ideologías que puedan estar operando detrás de los distintos planteamientos o enfoques que se puedan considerar para su elaboración. De acuerdo a los planteamientos de Whitty, citado por Gimeno (1988), “El *currículum* pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes o inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad”. La normatividad que da el diseño del currículum no tiene nada de inocente o de neutra, a pesar de que se trate de ocultar toda intencionalidad política o económica, siempre intentará preservar un estado de cosas que se considera legítimo para el grupo de poder que lo haya determinado.

Finalmente, el concepto de currículum que desarrolla Gimeno se encuentra en concordancia con las consideraciones anteriores, “proponemos definir el

currículum como el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada.” (Gimeno, 1998) Es así como el currículum se manifiesta como un producto ideológico, movido por la intención de los grupos dominantes de la sociedad de conservar la cultura y los contenidos que se consideran relevantes para la mantención y desarrollo de las formas actuales en que se estructura la sociedad. Este producto, generado en un contexto amplio, como es la sociedad a través de ciertos grupos de poder, se concretiza en su contexto más inmediato y delimitado constituido por la sala de clases y las relaciones entre profesor y estudiante.

Las estrechas relaciones que se establecen entre el currículum y la cultura se hacen patentes cuando los nuevos paradigmas científicos y culturales son aplicados al mundo de la educación, notamos así que cada enfoque curricular está ligado y movido por ideologías, puntos de vista y visiones de mundo que pueda tener una comunidad o la clase política que determina el enfoque que debe darse al currículum. Es el caso de lo que ha ocurrido con el Racionalismo Académico, que tiene como referente la perspectiva positivista emanada de la ciencia, en los siglos XVIII y XIX, relacionado también con el movimiento de la Ilustración.

Este enfoque, que consideramos prevalece en nuestro país, pone el acento en que la educación debe preservar la cultura, y, por lo tanto, el proceso de enseñanza debe estar basado en la entrega de conocimientos y verdades acabadas por parte del profesor y que el alumno recibe, ya que de esta forma se realiza efectivamente la transmisión de la cultura. De esto se desprende que el rol del maestro es el más activo dentro del proceso y que el estudiante es más bien pasivo, ya que debe recibir el conocimiento que viene elaborado y completo de antemano, es decir, la enseñanza se da en forma de cátedra con preponderancia del discurso expositivo por parte del maestro.

Se suma a lo anterior, que el paradigma del Racionalismo Académico

considera, de acuerdo a los planteamientos del empirismo, al espíritu humano como una *tabula rasa*, es decir como una hoja en blanco donde no hay nada escrito, sino que todo conocimiento debe ser adquirido a través de la experiencia y el aprendizaje, por lo que la educación formal tiene una importancia fundamental en el desarrollo de la razón humana.

De esta forma, por un lado se entregan verdades acabadas, basadas principalmente en los distintos adelantos que se han efectuado en las ciencias, pero por otro, el aprendizaje no sólo debe basarse en la memorización de los contenidos, sino que también debe propender a la comprensión, ya que de otra forma no se prepara a los jóvenes que deberán luego trabajar en esos ámbitos y desarrollarlos. A este respecto, se presenta un problema en la práctica, ya que tradicionalmente la transmisión de conocimientos se ha hecho muchas veces apelando sola y exclusivamente a la repetición y no a la comprensión.

Una de las falencias del sistema que degeneró en la banalización del modelo, y que llevó a la crisis de éste, aunque no a su disolución completa, fue que se privilegió solamente la transmisión de contenidos en forma tal que lo importante fue aprender de memoria tal o cual cosa, sin detenerse a comprenderla, se subestimó la relevancia que debía tener la metodología que se usaba en el proceso de aprendizaje.

Más adelante, en la década de los 60' se adopta otro enfoque para la elaboración del currículum educativo en nuestro país, es el relacionado con la tecnificación de la educación, a partir de la reforma de 1967. Iván Núñez hace hincapié en que la gran masificación de la educación no habría sido posible sin la incorporación de recursos externos al ministerio de educación. Entre los recursos que se implementaron para llevar a cabo tan gran empresa se pueden mencionar la ayuda de especialistas de diferentes áreas, Universidades y, también la mano de asesores extranjeros, como por ejemplo, la UNESCO y la fundación Ford.

El término currículum dentro de la reforma fue adoptado como “el conjunto de

elementos que, dentro del sistema educacional, participan directa o indirectamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Núñez, 1990). La definición que se adoptó explica que la comisión de currículo se haya encargado de diseñar el proyecto principal de la reforma. Se evidencia, además, la gran influencia que la CEPAL ejerció en los cambios en educación. La idea base es que el desarrollo económico de una nación estará marcado fuertemente por la inversión que se haga en sus recursos humanos. En la medida en que se invierte en capacitación masiva, se obtendrá un medio eficaz que me generará producción rápida y eficiente. De aquí nace la necesidad de orientar la educación en un sentido técnico.

La integración de los individuos dentro del sistema escolar atendió al ideal de gobierno impulsado en la década del sesenta. La educación fue el medio que encontró la administración demócrata cristiana para implementar la integración de la nación al sistema y, con ello, la posibilidad de acceder a la movilidad social. Se esperaba que la educación fuera el medio que hiciera posible que los chilenos que se involucraran con ella tuvieran la posibilidad de mejorar su condición de vida.

La incorporación de un nuevo papel para la educación relacionado con el desarrollo económico del país está explicitada como uno de los cuatro fundamentos para la reforma. Se necesitaba generar personal capacitado para ejercer en todos los campos que la economía demandaba déficit. Es la creación de liceos técnicos profesionales que, aún hoy en día, generan mano de obra técnica para la ejecución de políticas capitalistas ejercidas en nuestro país. De acuerdo con Iván Núñez, “La reforma educacional se basó evidentemente en la teoría del capital humano y de la formación de recursos humanos, que se puso en boga en la década del 60 y que también había sido acogida por el planeamiento integral de la educación propiciado por la administración anterior” (Núñez, 1990). De esta forma, la reforma debía estar orientada a ser una inversión, por ende, toda la estructura que se desarrollara en ella estuvo sujeta a un lenguaje económico.

Las relaciones entre el currículo, como normatividad que regula las prácticas educativas, y las distintas ideologías que subyacen en una sociedad en un contexto cultural determinado, quedan claramente establecidas al analizar los distintos paradigmas que se han implementado en nuestro país.

Por un lado, se adopta el modelo del racionalismo académico, ya que tenemos la necesidad de conformar la nación y de preservar la cultura que se consideraba importante para el desarrollo de ésta y su participación en el proyecto de la modernidad, para lo cual se pone el acento en los contenidos a transmitir en el proceso educativo, que serán la base de las nuevas generaciones ilustradas que deberán ser, en el futuro, los cultores de las distintas disciplinas y ciencias.

Por otro lado, se implanta el modelo curricular que impone la necesidad de tecnificar la educación para así responder a las necesidades que emanaban de la masificación del sistema educativo y, a la vez, responder a la demanda que el sistema económico de esa época generaba. Es por ello que la educación se estableció como un medio posible de satisfacer los requerimientos de la economía, en cuanto a mano de obra tecnificada se refiere.

Si consideramos la imposición del currículo, vemos que puede ser doblemente negativa, ya que, por un lado merma la estima de la profesión docente, presentándola como una mera técnica, orientada solamente al traspaso de conocimientos según lo que dicta la normativa, sin contar con el espacio adecuado para producir un saber experto, basado en la propia investigación y la experiencia. Por otro lado, los principales afectados siguen siendo los estudiantes, ya que de tal estandarización del marco curricular, se desprende un nulo trabajo que atienda a las necesidades particulares de cada individuo inserto en una comunidad determinada.

Actualmente, el currículum diferenciado de la Enseñanza Media Técnico Profesional se encuentra estructurado de acuerdo a las competencias que todo estudiante de la especialidad debiera desarrollar durante sus estudios educación

media. Sin embargo, dicha estructura, muy acorde con el mundo de la empresa, no abarca la formación general, ya que ésta es transversal a la educación media en nuestro país, sin discriminar si se estudia en modalidad científico humanista o técnico profesional.

Sin embargo, en la descripción de los perfiles de egreso de los estudiantes técnicos, se especifican ciertas competencias que cruzan todas las especialidades, relacionadas con las capacidades genéricas con las que debieran contar todos los técnicos de nivel medio de nuestro país. Lamentablemente, dichas competencias no se esbozan más que en el papel, ya que no son abordadas efectivamente por los planes y programas de formación general de enseñanza media.

Un ejemplo de esto, lo tenemos en la siguiente competencia enunciada en las Bases de Formación Técnico Profesional: "Leer y utilizar distintos tipos de textos relacionados con el trabajo, tales como especificaciones técnicas, normativas diversas, legislación laboral, así como noticias y artículos que enriquezcan su experiencia laboral." (MINEDUC, 2013). Dicha competencia, que debiera ser desarrollada en el sector de Lenguaje y Comunicación, no es en ningún caso planteada en los programas de formación general.

Lo anterior, se repite en otros objetivos de aprendizaje, los cuales no queda claro de qué forma o en qué sector se desarrollarán. Sumemos a esto el hecho de que los profesores de formación general no se encuentran capacitados para desarrollar aprendizajes orientados a competencias para el trabajo, ya que no es algo contemplado en la formación inicial. Esta situación genera tensión en el currículo, y posible desmotivación en los estudiantes, ya que, aunque éstos quizá no lo detecten claramente, pueden percibir la desconexión que existe entre las asignaturas del plan general de estudios y el de su especialidad.

Por otro lado, se observa que la estructura del currículum de la formación diferenciada se encuentra diseñada por módulos, que en un período de tiempo

acotado debe generar aprendizajes claramente definidos. Al contrario, la formación general no dispone de esta organización, que presenta ventajas comparativas al momento de centrarse en el desarrollo de competencias específicas para el mundo del trabajo.

La Enseñanza Media Técnico Profesional considera una matrícula de 44% del total de educación media, de acuerdo a los datos entregados por el Ministerio de Educación (2005). Sin embargo, no se encuentra en la primera línea del actual proyecto de reforma educacional, lo cual sorprende si tomamos en cuenta que casi la totalidad de la oferta la ofrecen establecimientos municipales o que reciben subvención del Estado.

Cabe señalar que esta modalidad es elegida por las familias de más bajos ingresos de nuestro país. Además, es importante destacar que presenta más baja deserción que la modalidad Humanista Científico. Más del 40% de los egresados de esta modalidad continúan estudios superiores, accediendo principalmente a Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, lamentablemente la tasa el abandono por parte de los jóvenes de sus estudios superiores es casi el doble que en el caso de los optaron por la modalidad científico humanista (Larrañaga, Cabezas, Dussillant, 2014).

Por otro lado, la Enseñanza Media Técnico Profesional, presenta ciertas desventaja comparativas para los jóvenes que optan por ella, ya que, según las estadísticas, obtienen más bajo puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (una media de 30 puntos), que sus pares de la modalidad científico-humanista (Farías, Carrasco, 2012).

La modalidad Técnico Profesional es impartida principalmente en cuatro tipos de dependencia: Corporación Municipal, Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM), Particular Subvencionado y de Administración Delegada. Este último tipo corresponde al liceo que estudiaremos.

El 29 de febrero de 1980, la Junta de Gobierno de la República de Chile emite el Decreto Ley N°3166, mediante el cual delega la administración de liceos públicos, pertenecientes a la modalidad Técnico Profesional, a corporaciones privadas sin fines de lucro. Lo cual queda plasmado en el Artículo 1 de dicho decreto:

“El Ministerio de Educación Pública podrá entregar la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico Profesional de carácter fiscal a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro, cuyo objeto principal diga relación directa con las finalidades perseguidas con la creación del respectivo establecimiento educacional.”

Con el señalado propósito el Ministerio de Educación Pública podrá celebrar contratos que permitan el uso de los respectivos inmuebles, y el uso y goce de los bienes muebles, necesarios para el funcionamiento de dichos establecimientos. (DL3166, 1980)

Actualmente, se mantienen setenta convenios firmados entre el Ministerio de Educación chileno y corporaciones empresariales, fundaciones y universidades, bajo la normativa antes mencionada (MINEDUC, 2014). Lo anterior se traduce en dieciocho Instituciones Administradoras, de carácter empresarial o industrial, que reciben subvención del Estado.

Cabe señalar que, dentro del debate nacional por la educación particular subvencionada y municipalizada, no se ha generado discusión acerca del futuro de los liceos de administración delegada que existen en el país.

El objetivo que se plantea con esta iniciativa, es construir un marco que permita una relación fluida entre el colegio y el mundo del trabajo, además del mejoramiento en la calidad de la educación técnico profesional. En el apartado segundo de los convenios firmados para estos efectos, se menciona el compromiso que adquiere la Institución Administradora al hacerse cargo de estos

liceos:

“La “Fundación/Corporación” acepta para sí la administración que se delega y se obliga a administrar directamente el establecimiento mencionado con el propósito de obtener un mejoramiento cualitativo de la educación media técnico-profesional y la formación y capacitación de técnicos de nivel medio más eficientes y eficaces, en su calidad de cooperadora de la función educacional del Estado.” (MINEDUC, 1980)

1.2 Pregunta de Investigación

La pregunta que guía nuestra investigación es la siguiente:

¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de un liceo técnico profesional, con respecto al proceso de formación de competencias genéricas en la escuela?

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo general:

Conocer las percepciones de los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional, con respecto al proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela.

Objetivos Específicos:

- Identificar percepciones respecto del constructo de competencias genéricas que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- Develar la autopercepción que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional, en relación con su propia capacidad de formar en competencias genéricas.

- Identificar las características del proceso de desarrollo de competencias genéricas percibidas por los profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- Proponer orientaciones para potenciar capacidades formativas en el área de profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional.

1.4 Estado actual del problema a investigar

Con respecto al tema de las competencias docentes necesarias, para mediar en procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de Enseñanza Media, hemos destacado los siguientes estudios al respecto. Primero, Gairín (2011) se refiere al cambio curricular que implica la formación de profesores bajo un modelo por competencias, en el marco del espacio Europeo. Luego, tenemos una investigación que se realiza en liceos de Chile (Jofré, 2009), para analizar las competencias profesionales de los docentes, desde la perspectiva de los actores implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Gairín (2011) señala que como condición para el éxito del modelo por competencia en las universidades de Europa, en el marco de la creación del Espacio Europeo, es preciso que los docentes también se formen bajo este paradigma, con el objeto de éstos se desempeñen de forma competente en el ejercicio de su profesión, es decir que “combinen los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona profesionales en distintos momentos de su vida laboral”. El autor también reconoce lo controvertido del tema, aspecto que puede generar una importante resistencia al cambio, ya que un enfoque por competencias se relaciona en las representaciones sociales, con una formación para el trabajo, lo cual iría en desmedro de otras capacidades, vinculadas con una formación más académica, propia de la educación superior; en palabras de Gairín “se detecta demasiada practicidad en las nuevas orientaciones

de planes de estudio, que parecen obviar los procesos reflexivos personales o desprecian la cultura general”. Por otro lado, es importante destacar las características nuevas que conforman los roles implicados en el proceso de aprendizaje, tanto del docente como del estudiante, ya que mientras se trabaja bajo un enfoque tradicional, priman las metodologías centradas en el profesor, y en lo académico, relegando al estudiante a un rol pasivo y dependiente de la planificación; sin embargo, al migrar hacia un modelo por competencias es necesario establecer los nuevos roles que conformarán el proceso, el profesor tendrá un “rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas”, en tanto que el estudiante “es activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño para su autoevaluación”. Es importante destacar que el éxito de la implementación de un diseño por competencias en el ámbito educativo, estriba en varios factores, entre los cuales el autor señala: la forma en cómo se organiza y desarrolla el currículo, una adecuada planificación y una evaluación auténtica.

El autor manifiesta la necesidad de evaluar en varios momentos del desarrollo del proceso, ámbitos como los objetivos didácticos, las competencias que se trabajan, e incluso el diseño del perfil de egreso profesional, todo esto de acuerdo con los resultados de aprendizaje obtenidos. Finalmente, el autor destaca la mejora en la “coherencia entre lo que se pretende, se enseña y se evalúa”.

El autor también establece ciertas competencias necesarias para el desempeño docente, elaboradas a partir de las funciones y el ámbito de acción del trabajo de los profesores.

En el contexto nacional, Jofré realiza una investigación (2009), en el marco de su tesis doctoral, que trata el tema de las competencias profesionales de los

docentes de educación media en Chile, desde la perspectiva de los docentes. En el estudio, el autor considera las funciones que asumen los docentes de enseñanza media, como son: la función didáctica, la tutorial, la de vinculación con el medio, la de formación continua e innovación. En este sentido realiza la categorización de las competencias, para delimitar las siguientes: técnicas, metodológicas, sociales y personales; cabe señalar que todas se integran en el ejercicio docente.

Los resultados que arroja la investigación señalada, son concluyentes, por ejemplo con respecto a cómo los docentes perciben la formación inicial, de modo totalmente desconectada con la realidad de la sala de clases, sin considerar la situación de los estudiantes con quienes van a trabajar en la realidad, y que la universidad no se hace cargo de las deficiencias de entrada.

Por otro lado, es importante destacar que el estudio arroja resultados que están relacionados también con las percepciones de los docentes sobre las políticas educativas nacionales. En este sentido, los profesores manifiestan que cualquier profesional puede hacer clases, que sería necesario poner énfasis en el saber pedagógico, y finalmente, algo muy atinente en la actualidad, considerando la nueva reforma de carrera docente, las políticas no ponen el foco en la formación inicial, “cuestión que podría contribuir a señalar algunos mínimos que todo proceso de formación de profesores debiera cautelar (formación teórica, formación práctica, práctica reflexiva del propio proceso de aprendizaje)” (Jofré, 2009: 367)

El estudio también contempló las percepciones de los profesores con respecto a las planificaciones de clases, las cuales develan una realidad problemática, ya que los docentes reconocen tener una formación deficiente en este ámbito, planificando sólo en un momento del año, en general copiando documentos de años anteriores, por falta de tiempo, lo cual también impide el trabajo en equipo, incluso en el mismo sector de aprendizaje; y revelando que la

relación entre lo planificado y lo realizado es de un 20%, es decir, “se planifica una cosa y se hace otra” (Jofré, 2009: 371).

Con respecto a los resultados del estudio, en relación con una de las funciones clave de los docentes, como es la planificación, el autor concluye lo siguiente: “surge fundamentalmente el desafío de pensar, reflexionar respecto de: cuáles son los requerimientos de los alumnos a los que se está atendiendo; cuáles las exigencias ministeriales; cuáles las exigencias del contexto; cuáles los énfasis del liceo en donde se trabaja, para desde ahí comenzar a elaborar una planificación que permita ir pensando y repensando las respuesta que como profesionales –porque es un trabajo que necesariamente deben asumir todos los que intervienen en el proceso formativo de un mismo grupo de alumnos- vamos ofreciendo a estos alumnos, por tanto, una planificación flexible que permita continuos ajustes en el proceso” (Jofré, 2009: 371). A luz de esta reflexión, vemos que las planificaciones hasta ahora, lejos de ser significativas para el ejercicio docente, se convierte en una obligación burocrática, y que, además, no se les destina el tiempo necesario a su elaboración, y que se encuentra descontextualizada de la realidad de los alumnos que participan en el proceso.

Es interesante tener también la mirada de los estudiantes frente a esta problemática, la cual es recogida también en el estudio, las conclusiones son que los estudiantes perciben que no hay planificación para las clases, que se da un fuerte énfasis a los contenidos, los cuales ni siquiera tienen que ver con la realidad de los alumnos.

Con respecto a los métodos didácticos, se confirma que las clases siguen teniendo una estructura tradicional, de manera frontal, con un alumno pasivo que toma notas o trabaja con su libro de texto, además, cuando se utilizan medios tecnológicos, es para realizar la misma función de la pizarra.

Finalmente, considerando que un docente competente “implica estar en condiciones de integrarse al quehacer pedagógico en un centro escolar –en un

aula- pudiendo intervenir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, resolviendo las problemáticas o dificultades que en ese proceso puedan ir surgiendo, haciendo uso de un sinnúmero de conocimientos, habilidades y destrezas” (Jofré, 2009: 398), el autor sostiene que, bajo los resultados de la investigación, se detectan factores que están dificultando la formación de un profesor competente, como son:

- Deficiencias en la formación inicial, en términos de la disciplina y el saber pedagógico.
- Dificultades al momento de insertarse en el ambiente laboral, ya que existe una distancia entre la realidad del liceo y lo aprendido en la universidad.
- Dificultades al implementar procesos de formación continua, por escasos de tiempo y poca motivación de los profesores.
- Dificultades de los docentes para crear un buen ambiente de clases y para diseñar planificaciones que, siguiendo en currículum, se contextualicen en el estudiante y sus necesidades.
- Dificultad en los profesores con años de experiencia para realizar innovaciones en sus prácticas y utilizar la tecnología al servicio del aprendizaje.
- Dificultades para establecer diálogo entre profesores, espacios de reflexión pedagógica personal y grupal.

En el marco de la educación superior, contamos con varios aportes al cúmulo de conocimientos relacionados con el tema de las competencias genéricas, ya que el modelo tiene una vigencia más amplia en el tiempo.

Villarroel y Bruna (2014), realizan una reflexión en relación con las competencias genéricas en educación superior, ellas destacan que el modelo por competencias surge desde los requerimientos del medio (social, productivo) hacia las instituciones de educación superior, con el fin de alinear el perfil de egreso de los estudiantes en formación, con el de un profesional competente en el ejercicio

de su labor, es decir, con un desempeño de excelencia. Para lograr una formación que armonizara con un perfil por competencias, es necesario utilizar una metodología que releve el rol del estudiante a un lugar de acción y responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Lo anterior supone un gran desafío para toda la institución, ya que se requiere dar el espacio, autonomía y recursos al docente para realizar una “actualización docente en metodologías de enseñanza y evaluación, mayor tiempo de preparación de clases y construcción de evaluaciones auténticas, más tiempo para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en pruebas y realizar actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias de la asignatura.” (Villaruel y Bruna, 2014: 7)

Aguilera y Cuevas, plasman en su artículo (2011) la forma en que se elaboró el perfil de egreso del programa de bachillerato de la Universidad de Los Andes, para lo cual se adaptó la metodología Tuning al contexto particular, tanto nacional y de la casa de estudios, como específico del programa, tomando en cuenta que no se trata de una carrera de carácter profesional, sino un grado académico inicial. El objetivo principal está en relación con un afán de homologar los planes de estudio de las diferentes casas de estudio, tendiendo a cubrir la necesidad de movilidad estudiantil, tanto dentro como fuera del país, además de velar por la pertinencia de los planes de estudio con respecto al contexto social, cívico y económico actual. Para lograr la consistencia de los perfiles de egreso, se adopta la visión del Proyecto Tuning América Latina, la cual es guiada por cuatro ejes: enfoque de desarrollo de competencias, tanto específicas como genéricas; perspectivas de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos y calidad de los programas. La articulación de estos cuatro ejes, redundando en la transformación de los roles de los agentes educativos, poniendo al centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, como responsable y gestor de su propio desarrollo.

Para levantar evaluar el antiguo programa de Bachillerato, la casa de estudios realizó una consulta a autoridades académicas y administrativas, expertos y profesores. Se determinó que el programa requería de una actualización, la cual fue evaluada por la rectoría. Para elaborar el perfil de egreso actualizado, se trabajó con la participación de profesores, estudiantes, directores de estudios y decanos de la universidad. Se realizaron entrevistas, cuestionarios y paneles de expertos. Todo lo anterior generó una lista preliminar de habilidades que se consideraban relevantes para desarrollar en el programa de bachillerato, las cuales se clasificaban en generales básicas, instrumentales, interpersonales, sistemáticas y específicas. Las competencias con mayor puntuación fueron las siguientes: responsabilidad personal, desarrollo de la memoria intelectual, interés por aprender, expresión oral y escrita, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad crítica y autocrítica, relaciones interpersonales e inteligencia emocional, capacidad de aprender y motivación por la calidad e iniciativa.

El valor de la iniciativa de la Universidad de Los Andes, radica en la adaptación de un sistema para elaborar perfiles de egreso sustentado por el Proyecto Tuning a la realidad de una carrera sin salida profesional, lo cual serviría como antecedente para transferir a otros contextos, como el de educación secundaria.

Díaz-Barriga (2013) tiene como objetivo a través de su artículo, elaborar una propuesta de programas de estudio, basado en un currículum por competencias. Considera que, a pesar de que el tema de las competencias es antiguo, lo que es reciente es intentar reducir todo el proceso pedagógico a evidencias técnicas, como son los niveles de desempeño de una competencia, sin reconocer que no existe un consenso en el concepto de competencias y de cómo se trabajan desde un programa de estudios.

Es importante destacar que una crítica que se realiza a una educación enfocada en competencias, es que retoma un carácter eficientista y conductual,

volviendo a un debate que se creía zanjado en educación. El autor manifiesta al respecto, que “La era de las competencias de alguna forma subordina todo a una eficiencia formal que elude una reflexión profunda sobre esos temas.”. El autor también pone de manifiesto que el objetivo de la escuela sería preparar para la vida, que el aprendizaje se considere con un proceso continuo, pero que sin embargo, lo que se evalúan son productos finales a través de pruebas estandarizadas, lo cual es una clara contradicción de las políticas educativas.

El autor sostiene que la reforma educativa, basada en un trabajo de desarrollo de competencias, se genera en medio de una ambigüedad de discursos, por un lado se habla de la importancia y centralidad del aprendizaje, por sobre una visión tradicional que pone el acento en la enseñanza y en la figura del profesor; sin embargo, por otro lado se da especial énfasis en los resultados y la comparación de puntajes.

Por otro lado, se explicita que los docentes nos encontramos en una situación de tensión, en la que debemos articular productivamente dos visiones que se contraponen: por un lado una de carácter productivista y conservador, con una ideología que devuelve a la educación su rol formador.

Vásquez, Apablaza, Osorio y Zúñiga (2011) dan a conocer el proceso que se siguió y los objetivos que se plantearon para elaborar un currículum basado en competencias, en el área de salud. Es interesante confirmar que para diseñar los perfiles de egreso, se realizaron consultas de distintos tipos a diversos actores del contexto educativo, entre ellos a docentes y estudiantes. Lo anterior, con el fin de determinar y definir las competencias relevantes para la carrera es cuestión.

Con respecto a la modalidad de Enseñanza Media Técnico Profesional, se evidenció escasa investigación sobre el tema de nuestro estudio, sin embargo relevamos las siguientes contribuciones al debate:

Sevilla, Farías y Weintraub (2014), elaboran un artículo que tiene como objetivo poner en conocimiento sobre la urgencia de un plan de articulación de la educación técnica, que comprenda todos los niveles, para así fortalecer la generación de capital humano de tipo técnico en el país. Además, el fin último es generar orientaciones de políticas públicas en materia de articulación, considerando experiencias internacionales y revisión bibliográfica.

Los autores argumentan que la Educación Técnico Profesional no puede ser vista como una fase terminal, lo cual corresponde a una visión tradicional y desconectada de los cambios propios de la sociedad del conocimiento. Por el contrario, se debe poner el acento en el desarrollo de competencias transversales, que permitan la concepción del aprendizaje continuo, y la articulación con niveles superiores de educación, para así atender a la complejidad del mercado laboral actual.

Se establece la necesidad de conectar los distintos niveles de la Educación Técnico Profesional en Chile y fortalecer la formación general en este nivel, para así, ampliar las oportunidades de los estudiantes de liceo técnicos.

Los autores admiten que la orientación de la Educación Técnico Profesional en Chile está relacionada con la incorporación al mercado laboral, pero también a la continuidad de estudios. Lo anterior, sin embargo, no se condice con la poca preocupación por igualar las posibilidades de los estudiantes para ingresar a la educación superior o de que ésta reconozca los estudios cursados, mediante algún sistema alineación de programas de estudios y de convalidación de asignaturas. Es por eso, que los estudiantes que egresan del sistema secundario de educación técnica y opten por estudios superiores, se vean en la obligación de repetir contenidos ya cursados.

El estudio elabora una definición de propuesta de articulación de la Enseñanza Técnico Profesional, poniendo el foco no sólo en el acceso de los

estudiantes secundarios a la educación superior, sino también al éxito académico en esta modalidad.

La articulación de la Enseñanza Técnico Profesional es necesaria para sostener el discurso oficial de que esta modalidad no es terminal, para esto es importante también fortalecer los contenidos académicos que en ésta se entregan, asegurando el acceso y éxito en la educación superior. La experiencia de otros países que fomentan el sistema técnico profesional, es de haber legislado a favor de modelos y estructuras de articulación entre el nivel secundario y el postsecundario, esto ha ocurrido, por ejemplo, en Estados Unidos, Alemania, España y China. En Chile se intentó una forma de articulación a través del programa Chile Califica, con el concepto de Redes de Articulación de la Formación Técnica, con el objeto de relacionar instituciones formativas y productivas, para generar pertinencia y adecuación de la oferta formativa. Sin embargo, esta iniciativa no tuvo el éxito esperado, ya que no motivó la colaboración de las instituciones de educación superior y se quedó en lo meramente curricular.

Sepúlveda y Valdebenito (2014), destacan la importancia de fortalecer el desarrollo de competencias genéricas en el marco de la Enseñanza Media Técnico Profesional, ya su formación es relevante para los estudiantes que egresan de esta modalidad, en cuanto no la ven como una fase terminal, sino que entre sus intereses y sueños, predomina la ambición de continuar con estudios superiores, principalmente vinculados con el área de formación técnica secundaria.

Finalmente, Segovia Delgado (2014), investiga en torno a la interrogante sobre qué competencias genéricas exteriorizan estudiantes de un liceo técnico profesional de Los Andes en sus prácticas profesionales. El resultado de la investigación apunta a varios aspectos que se relacionan con las competencias genéricas en el marco de la Enseñanza Media Técnico Profesional. En este sentido, es importante destacar que los docentes se mostraron débiles en su rol

formador, ya que reconocieron falencias en cuanto a su formación inicial, con respecto al ámbito disciplinar y pedagógico, así como también evidencian que el sistema no les entrega herramientas para la capacitación permanente, actualizaciones en desarrollo de competencias y los requerimientos de la sociedad. Lo anterior redundó en que las estudiantes que participaron en la investigación tampoco se encuentran capacitadas en competencias genéricas, presentando serias carencias en comunicación, vocabulario, manejo de tecnologías de la información y comunicación y creatividad e iniciativa. Lamentablemente, estas falencias, tan valoradas en el mundo del trabajo, condicionan el éxito de sus prácticas laborales y la permanencia en sus lugares de trabajo. Por otro lado, el estudio también concluye que el concepto de competencias genéricas no es conocido en su amplitud por los actores del proceso educativo, se asocia principalmente a valores relacionados con el trabajo, como es la responsabilidad y puntualidad. La autora sostiene que la desinformación se debe a una baja socialización de la normativa y los cambios curriculares.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 El concepto de competencia

Definir el concepto de competencia conlleva un problema que se evidencia en el tratamiento del tema por parte de los autores que han teorizado sobre el tema. Al respecto, no se ha llegado a un consenso, por lo que presentaremos distintas propuestas que se han realizado.

Tenemos que el concepto nace desde la psicología social, y responde a las demandas de una época en que las innovaciones tecnológicas crean la necesidad de personas que se desenvuelvan eficaz y eficientemente en un contexto nuevo, marcado por la informática y la industria caracterizada por la automatización de procesos. Se requieren personas competentes en el nuevo mundo del trabajo (Pucheu, 2002). Este concepto se ha extendido al ámbito de la educación, no sólo con el objetivo de formar personas que se desempeñen de forma competente en el ámbito de la empresa, sino de una forma más integral, como ciudadanos y personas.

Perrenoud (2003) nos dice que las competencias son invisibles y, consecuentemente con esto, Le Boterf (2001) declara las competencias no existen, sino que lo que existen son personas competentes. De esta forma, las competencias serían privativas de los seres humanos, pero no en los términos que pensaba Chomsky, quien define las competencias lingüísticas como una capacidad genérica e innata. Al contrario de lo expuesto anteriormente, no podemos decir que las personas nacen competentes, o con un número de competencias determinadas, las competencias son características de los seres

humanas porque somos capaces de desarrollarlas, no porque se encuentren en nuestro código genético. De esta forma, la noción de competencia estaría inserta en el aprendizaje humano. No nacemos competentes, pero podemos aprender a serlo.

Por otro lado, también es problemática la afirmación de que hay personas competentes, ya que una persona puede ser competente en cierta situación y en otra no. Se podría decir que las personas pueden tener una actuación competente en cierto momento. De esta forma, y cómo lo plantea Le Boterf, una competencia sería un saber actuar, más que un saber hacer, luego incluso revisa esta visión concluyendo que los saberes son recursos para una acción competente. Un saber hacer, responde más bien a la idea de esquema, es decir, una forma de realizar una actividad, y que tiene una génesis anterior a esa actividad, los esquemas son predefinidos, representan las operaciones necesarias para hacer tal o cual cosa, pueden ser enseñados o enunciados en un discurso procedimental. En cambio, las competencias responden a actuaciones en situaciones que tienen un componente de novedad, por lo que se requiere que la persona reflexione y sea capaz de innovar para tener éxito. Sin embargo, las situaciones no son nunca totalmente nuevas, siempre hay cosas que podemos identificar como ya vividas y adaptar ciertos esquemas ya aprendidos, combinarlos y transferirlos a una situación particular, para la cual no teníamos un esquema preestablecido. En términos de Perrenoud (2003): “una competencia organiza un conjunto de esquemas”. Y, por otro lado, una competencia desarrollada es susceptible de convertirse en un esquema que podrá ser utilizado en otra situación.

Las competencias, ya que se construyen en la coyuntura de una situación, implican un proceso. Este proceso sería el de movilizar los distintos recursos, entre los cuales estarían los mencionados esquemas, en pos de una acción competente y, por lo tanto, exitosa. Los recursos que se deben movilizar, responden a conocimientos, actitudes, formas de ser o aspectos del carácter, así como también, recursos que la persona pueda identificar en el entorno inmediato y

que pueda movilizar a su favor. Por lo tanto, parte de este proceso de actuar en forma competente, es identificar el problema al cual se enfrenta el sujeto y evaluar, reflexionar, sobre los recursos que posee o de los que puede disponer para resolver dicho problema.

A pesar de no disponer de consenso en cuanto al término competencia, hemos seleccionado algunas definiciones:

“Boyatzis (1992) señala que las competencias serían el “conjunto de características de una persona que la hace capaz de desempeñar un trabajo excelente o de mantener perfectamente una función dada, haciendo que ella adopte los comportamientos adecuados.” McClelland (en Spencer & Spencer, 1991) señala que una competencia es una “característica subyacente en un individuo... Las características subyacentes quieren decir que la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir la conducta en amplias variedades de situaciones y tareas de trabajo.” Woodruffe (En Gautier & Mardones, 2000) las define como “la serie de comportamientos que hay que adoptar para llevar a cabo eficazmente las tareas y misiones de un puesto”, Allen (2002) las describe como determinantes del desempeño laboral y Lévy-Leboyer (1997) las define como “repertorios de comportamiento que algunas personas dominan mejor que otras y que las hace eficaces en una situación determinada”. (citado en Pucheu, 2002)

Las distintas concepciones de competencias, ponen el acento en dos aspectos relevantes, por un lado una competencia es una propiedad de la persona, algo que posee y lo hace ser competente. Sin embargo, esta característica es difícil de percibir o “invisible”, como dice Perrenoud, lo que sí podemos detectar, y por lo tanto medir, es el desempeño que posibilita esa competencia. La acción realizada por un sujeto competente, determinará un desempeño de excelencia.

2.2 Formar competencias en la escuela

Para que un sujeto pueda desarrollar sus competencias, la formación en la escuela no puede limitarse a un proceso de entrega de recursos, para que ellos movilicen en una situación determinada. Al contrario, es el estudiante quien debe construir estos recursos, por ejemplo conocimientos y saberes, además de potenciar sus actitudes y características o modos de ser de la persona. Además, se debe propender a que el estudiante sea capaz de movilizar recursos y aspectos del entorno que le puedan ser útiles a la hora de una actuación competente. Se debe, entonces, educar para que los alumnos sean capaces de construir, identificar y movilizar los recursos necesarios en una situación determinada.

Por lo anterior, el rol del docente debe ser el de exponer a sus estudiantes a experiencias que permitan desarrollar competencias. Estas experiencias deben tener las características de un problema relevante y motivador, ya que sólo en ese contexto se puede desarrollar una competencia, si la situación no presenta un problema, la actuación se limitará a un saber hacer, a la puesta en operación de un esquema preestablecido, lo que implica que no se realiza reflexión ni movilización de recursos. Sin embargo, esto no nos asegura, que en el futuro el estudiante se desenvuelva de forma competente frente a una situación nueva. Y éste sería un gran problema en el desarrollo de las competencias, ya que una persona puede ser competente en una determinada situación y luego no serlo en otra. La competencia, de esta forma, está ligada a la idea de innovación y se presenta en contexto desafiante hacia la persona.

Por otro lado, las personas no se hacen competentes siendo alumnos, sino ante los problemas reales. Podríamos decir que resolver un ejercicio de matemáticas implicaría una competencia, en cuanto se movilizan ciertos recursos, en este caso las fórmulas pertinentes, hacia la resolución eficaz y eficiente de un problema. Eficiente, en el sentido de que esperamos que el alumno sea lo más rápido posible, es decir que llegue al resultado movilizándolo el menor número de

recursos posibles, sólo los estrictamente necesarios. Sin embargo, esa no es una real competencia, es sólo un saber hacer, un esquema para resolver ciertos ejercicios en una prueba. Nada nos asegura que ese mismo alumnos que resolvió un problema matemático en una prueba, pueda tener una actuación competente al enfrentarse a un problema matemático en la vida real, donde no tenga un esquema prediseñado de trabajo; es más, se da muchas veces lo contrario, debido a la descontextualización de los conceptos enseñados.

Ya que las competencias se forman en la experiencia, deberíamos formar a los estudiantes en el hábito de enfrentarse a situaciones problemáticas, para las cuales no habría un esquema que solo resuelva la situación, sino que los forzara a identificar, movilizar y combinar los recursos necesarios. Situaciones que implicaran reflexión y evaluación para saber cómo actuar. Por ejemplo, en el aprendizaje de una lengua extranjera, se podría potenciar la competencia de dialogar con un extranjero en una situación determinada, para lo cual podemos enfrentar al estudiante a muchas situaciones diferentes, pero que tengan en común la necesidad de expresarse y hacerse entender por otro.

Tenemos, además, la necesidad de que los estudiantes se posicionen en un rol activo, ya que el desarrollo de competencias posee un importante factor volitivo, no se puede forzar a una persona a ser competente. En consecuencia, el aspecto motivacional sería de suma importancia en el marco de una educación que tenga como objetivo el desarrollo de competencias. Por otro lado, no se enseña a ser competente, sino que es algo que se aprende y desarrolla, lo que determinaría que los alumnos no pueden estar en una postura pasiva, de meros recipientes de información. El docente debe trabajar para empoderar a los estudiantes y contribuir a que sean conscientes y seguros de sus capacidades. Actuar competently, requiere de un fuerte deseo de hacerlo, además de confianza en las propias aptitudes y saberes.

En el aspecto evaluativo se presenta otro problema complejo, ¿es posible medir una competencia? De acuerdo con Perrenoud, la competencia es invisible, lo que se puede medir y evaluar son los indicadores de logro de esa competencia o las evidencias del desempeño que obtuvo una persona frente a una situación. Cómo podemos saber, si no es por el resultado, si un estudiante movilizó bien los recursos, ya que los recursos no son sólo los saberes de la escuela, ¿cómo conocer los recursos internos o de carácter de una persona?, ¿cómo saber si tenía recursos que no movilizó? Si la competencia implica innovación, cómo medirla con un esquema preestablecido por el profesor. De esta forma, no se puede catalogar a una persona como no competente, por un desempeño puntual, puede que en otra ocasión sí lo sea.

2.3 Las competencias en el Currículo Nacional

El currículum tradicional pone el acento en la enseñanza y no en el aprendizaje activo del estudiante, lo cual va en desmedro de una educación basada en el desarrollo de competencias. Principalmente, los planes y programas del Ministerio de Educación se basan en la selección de ciertos contenidos relevantes y la forma en que deben ser trabajados en el aula. De acuerdo con Molina (2006), “el propósito educativo se reduce a un ‘aprender y enseñar’”. Lo anterior, se contrapone con una formación basada en competencias, ya que ésta debe posicionar al estudiante en un rol activo con respecto a su aprendizaje. En términos Lévy Leboyer, las competencias “no se enseñan sino que se aprenden” (Lévy-Leboyer 2000, p. 115). En consecuencia, Molina (2006), a su vez, recalca que es el “aprovechamiento de la experiencia lo verdaderamente formativo”.

De acuerdo con Molina, la educación debe contener procesos de desarrollo humano del individuo, el cual se inicia a través de la relación pedagógica, pero a su vez la trasciende, ya que va más de un proceso instruccional, debiendo concurrir aspectos propios del sujeto y su experiencia.

El desarrollo del estudiante puede comenzar con el proceso instruccional de enseñanza aprendizaje, pero sólo se consolida a través del proceso mental activo del sujeto, “El aprendizaje de los términos y significados introducidos por la instrucción solo fue el inicio de un proceso de desarrollo de los conceptos correspondientes con un esfuerzo mental interno del propio sujeto.” (Molina, 2006, p. 57).

Molina cree que la dimensión del desarrollo del individuo se encuentra invisibilizado en las teorías curriculares, por lo tanto, podemos concluir que tampoco se encuentra efectivamente presente en el currículum nacional, al menos no más allá de su mención en los objetivos transversales. El autor manifiesta que las competencias se forman a partir de la relación entre aprendizaje y desarrollo y no de enseñanza aprendizaje. En nuestro caso, los planes y programas presentarían una seria contradicción entre lo que se postula como objetivo de aprendizaje y la metodología de enseñanza.

En otras palabras, el sujeto no adquiere una competencia, lo que sería factible de realizar en una relación tradicional de enseñanza aprendizaje; sino que desarrolla una competencia, él mismo se vuelve más competente. El desarrollo de competencias en un individuo se relaciona con su capacidad de “autogestionar su desarrollo personal o profesional” (Molina, 2006, p. 55), por lo tanto, el estudiante debe considerarse como un sujeto activo dentro del proceso educativo. Este rol activo no es promovido en la relación pedagógica por nuestro currículum.

En consecuencia, la perspectiva reduccionista de la educación a la relación enseñanza aprendizaje, puede impedirle un eficaz manejo del desarrollo de competencias en sus estudiantes, ya que las competencias no se enseñan, sino que resultan del aprendizaje y la experiencia, aprender haciendo sería lo que favorece el proceso.

Es necesario indagar en el proceso que relaciona aprendizaje y desarrollo y darle visibilidad en el currículum nacional, así como también, diseñar estrategias

que motiven al estudiante a posicionarse en un rol activo y responsable de su propio proceso educativo.

2.4 La Comunidad Europea y las competencias

Desde la Comunidad Europea se ha comprendido que las competencias genéricas son esenciales para la vida en el mundo actual, con todo lo complejo que éste puede ser y que se corresponde con una realidad laboral en constante cambio, debido principalmente al desarrollo tecnológico. Para desenvolverse en este mundo, es necesario contar con la capacidad de aprendizaje permanente. Ésta capacidad, no sólo entrega ventajas comparativas a los sujetos, sino también a las naciones, que se benefician de desarrollo y la innovación de su capital humano.

Pero no sólo las competencias genéricas son necesarias para desenvolverse con éxito en el mundo del trabajo, sino también para ejercer la ciudadanía en el entorno actual, esto debido a que la globalización, los cambios tecnológicos y de comunicación, nos exigen como sujetos, la capacidad de crítica y selección para la toma de decisiones en un contexto democrático.

No sólo es imprescindible para desarrollarse en un mundo globalizado, disponer de una serie de competencias genéricas relevantes, sino que también tener la capacidad de ir adaptando estas competencias a los cambios recurrentes del ambiente, “los conocimientos, las capacidades y las aptitudes de todas las personas deben evolucionar” (Comunidades Europeas, 2007). En resumen, es necesario ser competente también en el desarrollo constante de competencias.

Las competencias que la Comunidad Europea estima como clave para que los sujetos se desarrollen en el ámbito personal, social, ciudadano y laboral, son las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna: Expresión oral y escrita en la lengua nativa, que se adecúe a todos los contextos comunicativos que se presentan en el mundo actual.
2. Comunicación en lenguas extranjeras: Expresión oral y escrita, además de conocimientos de la cultura, en un idioma que no es el materno.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Aplicación de razonamiento matemático, científico y tecnológico, además del uso de los recursos adecuados, en la resolución de problemas.
4. Competencia digital: Uso seguro y crítico de las tecnologías de información.
5. Aprender a aprender: Habilidad y motivación para iniciar el aprendizaje y persistir en él, durante el transcurso de la vida del individuo.
6. Competencias sociales y cívicas: Para desenvolverse y participar en una sociedad diversa y en la vida cívica, de forma constructiva y plena.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa: Habilidad para transformar las ideas en acciones, capacidad de emprender y desarrollar un proyecto.
8. Conciencia y expresión culturales: Capacidad de expresión a través de las artes, así como también la apreciación de estas.

Estas competencias genéricas son consistentes con las planteadas por el currículum nacional, para ser desarrolladas por los estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional, a pesar de que el caso europeo se refiere al contexto universitario.

2.5 Algunas consideraciones del Proyecto Tuning para con la enseñanza y aprendizaje de las competencias.

El proyecto Tuning nace de una necesidad contemporánea que ha emergido desde la relación de la universidad con su entorno, ésta es la de compatibilizar los programas de las distintas instituciones de nivel superior, para así facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes, tanto dentro de sus países de origen, como fuera de éstos (Proyecto Tuning América Latina, 2007).

Considerando las particulares características del contexto latinoamericano, las universidades de la región tienen una importante misión en la formación de sujetos preparados para la vida ciudadana, cultural y laboral, que sepan afrontar los desafíos contemporáneos, ya sea para su desarrollo como personas, como para aportar al de sus respectivos países, como de América Latina en su totalidad.

Es labor de la universidad tender al progreso de la sociedad, para esto, de acuerdo con la visión del proyecto Tuning, debe saber absorber las necesidades de transformación que emanan del mundo civil y económico, para así formar un sujeto que se adecúe a estas necesidades.

En 1998, durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, se establecen los lineamientos para el trabajo en ese nivel educativo, siendo uno de los ejes importantes de cambio, la introducción del concepto de competencias dentro de los objetivos de aprendizaje. La formación por competencias pasa a ser imprescindible para cumplir con las demandas que los nuevos tiempos generan, tanto en el mundo empresarial, como social y político. Dentro del enfoque por competencias, el desarrollo de competencias genéricas tiene un papel preponderante, al considerar las nuevas formas de aprendizaje continuo y movilidad entre instituciones educativas. De acuerdo con el Informe Tuning para América Latina, la conferencia citada determina “el objetivo es facilitar el acceso a una educación general amplia, y también a una educación especializada y para determinadas carreras, a menudo interdisciplinaria, centrada en las competencias

y aptitudes, pues ambas preparan a los individuos para vivir en situaciones diversas y poder cambiar de actividad” (Libro Tuning América Latina, p. 35)

En el documento Tuning América Latina, se presenta una definición de competencia, que considera el entorno educacional, como principal formador de éstas: “complejas capacidades integradas, de 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”(Cullen, Carlos (1996), “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II”. En *Novedades Educativas* n.º 62, Buenos Aires). La definición anterior, deja claramente definido el papel de la escuela en el desarrollo de competencias de los individuos. El modelo educativo centrado en el desarrollo por competencias, debería tener como objetivo la formación integral del sujeto, lo que abarca conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber ser). Para formar integralmente al individuo, se deben conjugar las distintas fuentes formativas y conocimientos que el sujeto adquiere a través de su experiencia. De esta forma, la formación de competencias se constituye como un proceso complejo, ya que se construye considerando diferentes los recursos que deben ser apropiados por el sujeto, para así poder enfrentarse a distintos problemas en situaciones específicas.

El Proyecto Tuning para América Latina, diferencia dos tipos de competencias, por un lado las genéricas, que serían comunes a todas las profesiones y que engloban capacidades de comunicación, de aprender, relaciones interpersonales; por otro lado, se encuentran las competencias específicas de cada área del saber y profesión.

La formación basada en competencias implica grandes desafíos a las instituciones educativas, ya que se debe dejar atrás el paradigma tradicional que pone como figura preponderante al profesor a uno que está centrado en el estudiante y que determina grandes cambios para el educador, que deberá diseñar nuevas estrategias pedagógicas, en concordancia con los nuevos objetivos de aprendizaje que deben plantearse. De esta forma, el profesional docente debe ir a la vanguardia, liderando el cambio que se efectúa tanto dentro como fuera del aula.

El Informe Tuning para América Latina señala múltiples beneficios de un enfoque por competencias en la educación formal, los cuales se desprenden de una mejor adecuación entre los planes y programas educativos y el sector productivo y civil. Entre ellos, hemos querido destacar algunos de los que se refieren a la institución educativa, los docentes y los estudiantes, ya que, si bien están pensados en el contexto de la Educación Superior, pueden extrapolarse a la escuela:

“Para las instituciones de educación superior:

- Supone transparencia en la definición de los objetivos que se fijan para un determinado programa.
- Incorpora la pertinencia de los programas, como indicadores de calidad, y el diálogo con la sociedad.

Para los docentes:

- Propulsa trabajar en el perfeccionamiento pedagógico del cuerpo docente.
- Ayuda en la elaboración de los objetivos, contenidos y formas de evaluación de los planes de estudio de las materias, incorporando nuevos elementos.

Para los estudiantes y graduados:

- Permite acceder a un currículo derivado del contexto, que tenga en cuenta sus necesidades e intereses y provisto de una mayor flexibilidad.
- Implica la necesidad de desarrollar: el pensamiento lógico, la capacidad de investigar, el pensamiento estratégico, la comunicación verbal, el dominio de otros idiomas, la creatividad, la empatía y la conducta ética.
- Prepara para la solución de problemas en el mundo laboral, en una sociedad en permanente transformación.
- Incluye el estímulo de cualidades que no son específicas de una disciplina, o aún de características específicas a cada disciplina, que serán útiles en un

contexto más general, como el acceso al empleo y en el ejercicio de la ciudadanía responsable.” (Proyecto Tuning América Latina, 2007: 41, 42)

Por otro lado, el proyecto también reconoce algunas dificultades al momento de incorporar en el trabajo de las instituciones educativas un enfoque de desarrollo de competencias. Se indica que establecer un trabajo por competencias, genera resistencia al cambio, lo cual se ha evidenciado en distintas organizaciones que han implantado este enfoque.

Uno de los actores principales de cambio es el docente, sin embargo, al estar acostumbrado a la forma tradicional de transmisión del conocimiento, es posible que se resista a generar nuevas metodologías y estrategias pedagógicas necesarias para un trabajo por competencias. Lo anterior, se debe fundamentalmente, a que el docente puede tener una visión centrada en su disciplina y en la importancia que le otorga a los conocimientos asociados a ésta.

Por otro lado, el Proyecto reconoce que el concepto de competencias ha estado asociado al mundo productivo, por lo que se corre el riesgo de que la educación basada en estas capacidades, se limite sólo al desarrollo de habilidades laborales. Esto dejaría de lado el saber ser del estudiante, lo cual no ayudaría a una formación integral del sujeto.

Sin embargo, el Proyecto responde a estas dificultades y prejuicios: “el cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales, para diseñar los perfiles profesionales y académicos, y hace necesaria la consulta y el debate permanente con todos los actores involucrados en la formación de profesionales” (Proyecto Tuning América Latina, 2007: 39). De esta manera, un enfoque por competencias en educación no es visto como una imposición del mercado, sino como una instancia democrática, que considera a la sociedad civil como entidad participativa en el diseño de los planes y programas educativos. Para salvar estas dificultades, es necesario poner el acento en la

capacitación de los profesores y en la participación de la comunidad educativa en la gestión del cambio, para que este sea exitoso.

2.6 Enseñanza para el desarrollo de competencias

Para iniciar un proceso que migre de los actuales objetivos de enseñanza a uno basado en un enfoque por competencias, es necesario establecer metodologías, estrategias y actividades que facilitarán el desarrollo de éstas en los estudiantes. Considerando los enfoques que actualmente priman en la escuela, es importante generar un cambio profundo para que el nuevo paradigma entre en operación, teniendo en cuenta la transformación de los roles de los sujetos implicados en el proceso.

De acuerdo con De Miguel Díaz, “La elaboración de un programa formativo implica también precisar los métodos y procedimientos a través de los cuales los estudiantes pueden alcanzar los aprendizajes propuestos.”(De Miguel Díaz, 2006: 19), por lo tanto es preciso que un cambio de objetivos de aprendizaje, como el propuesto por el MINEDUC, con la elaboración de los perfiles de egreso basados en competencias técnicas y genéricas, vaya acompañado de un cambio cultural en la forma en que se han desarrollado las clases hasta el momento.

Uno de los grandes desafíos para el docente, es planificar de acuerdo a los nuevos objetivos, el desarrollo de competencias, las actividades de aprendizaje que sean pertinentes y motivadoras para los estudiantes. Todo esto bajo una metodología de trabajo específica y estableciendo métodos de evaluación que signifiquen también un apoyo a la formación por competencias. Cada parte del proceso debe estar acorde con las competencias que se desea alcanzar.

Para trabajar bajo el concepto de competencias, debemos recordar la complejidad que éste implica. Por un lado, sabemos que es una característica de la personalidad del individuo, por lo tanto no son perceptibles a simple vista, lo que tiene como consecuencia que es muy difícil de evaluar, ya que lo que podemos

observar son sólo los comportamientos, actitudes y desempeños de evidencian una competencia. Por otro lado, sabemos que el desempeño que realiza la persona competente es de excelencia, por lo tanto, se debe consensuar criterios de evaluación que se relacionen con un desempeño de estas características. Finalmente, sabemos el contexto juega un rol determinante en la manifestación de una competencia, por lo tanto, es imprescindible que el docente sea capaz de diseñar escenarios pertinentes y motivantes de aprendizaje, para facilitar un efectivo desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

Con el fin de diseñar escenarios de aprendizaje, que ayuden y motiven a los estudiantes a desarrollar sus competencias, es necesario considerar la complejidad que esto conlleva, ya que se debe tener en cuenta las distintas dimensiones que una competencia posee. Por un lado, el componente volitivo, determina cómo un estudiante se enfrenta a una tarea, lo que actualmente puede desprenderse de la calificación final que éste reciba, pero que puede ampliarse y profundizarse para obtener un mayor compromiso con la labor. Por otro lado, tenemos que los rasgos de personalidad de los estudiantes, presentan para el docente el desafío de un trabajo personalizado, atendiendo a las distintas formas de aprender que tienen los sujetos. También se encuentra en juego el autoconcepto que pueda tener un estudiante, ya que esta percepción influye en la forma en que se trabaja, pues considera la estima de las propias capacidades. Además, debemos sumar a esto, el aprendizaje de conceptos específicos de una disciplina o procedimiento. Finalmente, las habilidades que se utilizan para un desempeño de excelencia, se refieren a las destrezas para desarrollar cierta actividad o proceso. En palabras de De Miguel Díaz, “Las dos últimas características de la competencia -conocimiento y habilidades son la parte más visible y fácil de identificar en estudiantes mientras que las tres primeras -motivos, rasgos y autoconcepto- representan la parte menos visible, más profunda y central de la personalidad.”(De Miguel Díaz, 2006: 23). Podemos concluir que la complejidad del trabajo por competencias se desprende de las características

subyacentes a éstas, las cuales se encuentran en la base de la personalidad del sujeto, como son la motivación y los rasgos personales del individuo. Al contrario, los dominios más sencillos de desarrollar son los que se han venido trabajando desde la escuela tradicionalmente, como son los conocimientos y las habilidades.

Dado que una competencia sólo puede manifestarse en una situación determinada, es importante que los docentes establezcan contextos de aprendizaje que puedan ser similares a los que los estudiantes se encontrarán en su vida laboral o social. Si esto no es así, se corre el riesgo de que la competencia trabajada no se exteriorice. La complejidad que esto supone es que siempre los estudiantes van a tener plena conciencia de estar desempeñándose en un escenario simulado, lo que afecta principalmente la motivación que compone esa competencia, por el grado de desafío que éste presenta. Por otro lado, es también importante tomar en cuenta que, ya que las competencias son saberes situados en un contexto, el desarrollo de estas debe contemplar un proceso continuo, que debe ir actualizándose en el tiempo.

A pesar de que hemos distinguido entre competencias genéricas y competencias específicas, De Miguel Díaz recomienda no trabajar de forma aislada cada una de ellas, sugiere que no es productivo diseñar módulos de aprendizaje que faciliten el desarrollo de competencias genéricas aisladas de las competencias técnicas, ya que en la vida profesional éstas se manifiestan de forma integrada, “cabría hablar de una formación que contemple el desarrollo de grupos o clusters de competencias en los que sea posible establecer interacciones entre diferentes conocimientos, habilidades, motivos, actitudes o valores. Dichas agrupaciones deberían reflejar actuaciones clave en el desarrollo de una actividad profesional.”(De Miguel Díaz, 2006: 27). Ya que valoramos la importancia del contexto, vemos que éste se sitúa en relación con una profesión determinada y que va ligada a ciertas competencias específicas. Lo anterior presenta un potencial problema para el trabajo en la escuela, ya que, si bien en la Educación Técnico Profesional, los estudiantes están cursando una carrera, el aprendizaje no

puede limitarse sólo a un saber para el trabajo, por lo que debe tender a un desarrollo integral del sujeto, incluyendo en este su vida afectiva, social y política.

Como hemos visto, las competencias se desarrollan trabajando las distintas dimensiones, tanto motivaciones, actitudes, rasgos de la personalidad, autoconceptos y valores, como conocimientos y habilidades. Identificamos que las que presentan mayor dificultad son las características que subyacen a la personalidad del individuo, y que, por lo tanto son menos visibles que los conocimientos y las habilidades, las cuales son más fáciles de enseñar y evaluar.

De acuerdo con De Miguel Díaz, para trabajar bajo un enfoque por competencias es necesario establecer las modalidades de enseñanza que serán adecuadas para los objetivos propuestos. El autor entiende como modalidad de enseñanza a “los distintos escenarios donde tienen lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a lo largo de un curso, y que se diferencian entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar y los recursos necesarios para su ejecución” (De Miguel Díaz, 2006: 31). Si consideramos las modalidades de enseñanza que priman en la escuela, podemos aventurarnos a declarar que, al igual que en las universidades, las clases teóricas son las más utilizadas en el contexto de plan general, y, en el caso de las asignaturas técnicas de Enseñanza Media Técnico Profesional priman las clases prácticas. Podemos ver, de esta manera, en relación con las dimensiones antes vistas de las competencias, que la enseñanza en la escuela está centrada en la transmisión de conocimientos y desarrollo de habilidades. Esto conlleva otro desafío para el trabajo por competencias, ya que se debieran implementar nuevas modalidades de enseñanza, que potencien un rol más activo del estudiante.

Para el trabajo por competencias, el docente dispone de una serie de modalidades de enseñanza, las cuales son presentadas por De Miguel Díaz. El autor sostiene que la modalidad a utilizar viene determinada por el objetivo que se plantee el profesor, en cuanto a la comunicación con los estudiantes, en palabras

del autor “no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes aprendan entre ellos” (De Miguel Díaz, 2006: 35). Como hemos visto, la modalidad más utilizada, está relacionada con el modo de comunicación de hablar a los estudiantes, por sí sola no parece fortalecer la autonomía del estudiante, ya que se centra en la transmisión unidireccional del conocimiento; esta es la clase teórica, la cual implica clases expositivas, explicativas o demostrativas, consistiendo en presentaciones a cargo del profesor. En segundo orden se encuentran los seminarios o talleres, que se basan en la interacción comunicativa entre los sujetos, estudiantes y profesores, para la construcción del conocimiento. Luego, tenemos las clases prácticas, en las cuales los estudiantes aprenden haciendo, dirigidos por el profesor, quien demuestra cómo se debe actuar. El auto incluye también las prácticas externas, que constituye un escenario de aprendizaje fuera de la institución educativa y que sitúa al estudiante en una empresa o lugar de trabajo relacionado con su especialidad; esta modalidad es ampliamente utilizada en las escuelas técnicas con plan Dual, como el Liceo donde se realiza la investigación. También se presenta la modalidad de tutorías, en la cual se realiza un trabajo personalizado de orientación y ayuda al estudiante en su proceso formativo. Las dos últimas modalidades de enseñanza aprendizaje se centran en el trabajo autónomo del estudiante, sin mediar el proceso con la presencia del profesor; se trata de estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo individual, las cuales fortalecen la capacidad de aprender con los pares y el autoaprendizaje, respectivamente; entre las actividades que conforman estas modalidades están preparar seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, preparación para exámenes, entre otras. Reiteramos que las diferencias entre las distintas modalidades estriban principalmente en el rol que el profesor y el estudiante asuman en las actividades de clases y que es importante diversificar el uso de éstas para mejorar el trabajo por competencias.

Para asumir el cambio en la perspectiva desde la enseñanza hacia el aprendizaje y desarrollo de competencias, resulta conveniente disponer de una

batería de métodos adecuados para cada uno de los objetivos planteados. De Miguel Díaz define los métodos en pedagogía, de la siguiente forma: “conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa.”. En síntesis, el método del profesor se establece como un proceso a seguir, con pasos bien definidos, para conseguir un determinado objetivo de aprendizaje. El docente elige un método de trabajo atendiendo a diversos factores, entre los cuales, los más relevantes son: las características de sus estudiantes, las competencias que desea ayudar a desarrollar, el contexto en el cual se encuentra y los recursos de que dispone.

2.7 Algunas iniciativas en torno al enfoque por competencias genéricas en nuestro país

La Universidad de Chile ha vivido un proceso de renovación curricular del área de pregrado desde hace unos diez años, lo cual se debe a la intención de mejora educativa, considerando la necesidad de adecuación a los cambios culturales, tecnológicos y sociales propios de nuestro contexto. Este cambio conlleva actualizaciones en procesos pedagógicos, como objetivos y metodologías de enseñanza aprendizaje.

Las principales orientaciones de trabajo que han guiado los cambios en la institución se relacionan con poner el acento de la pedagogía en el estudiante y el desarrollo de sus competencias, tanto específicas como genéricas, las cuales se verán reflejadas en el perfil de egreso de cada carrera de pregrado. Una parte importante de este cambio curricular está también dado por el componente de formación general e idioma, para otorgar al estudiante una mirada amplia sobre la sociedad y el conocimiento.

El perfil de egreso de cada carrera se conforma de la articulación de las competencias pertinentes, tanto para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral como social, que el estudiante debe desarrollar en durante el curso de sus estudios superiores. Se establece que las actividades curriculares están en relación con estas competencias, estableciéndose como objetivos de aprendizaje. La construcción de los perfiles de egreso está realizada atendiendo a tres ejes importantes para la universidad: la dimensión ético-valórica, la dimensión académica y la dimensión profesional. Si quisiéramos considerar esto para la escuela, creemos que, por tratarse de educación secundaria y, en este caso, técnico profesional, las dimensiones más relevantes son la ético-valórica y la profesional. La primera abarca los valores para participar efectivamente en la vida ciudadana y social del país, y la segunda para desempeñar una profesión poniendo en práctica competencias genéricas y técnicas. De acuerdo con lo anterior, podemos analizar el modelo de la Universidad de Chile, para aprender sobre ciertos lineamientos que podemos adaptar a la escuela.

La definición de competencia que ha adoptado la Universidad de Chile es la que se ha consensuado a partir del Proyecto Alfa-Tuning, “las competencias son conjuntos dinámicos e integrados de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser inducidos durante el proceso formativo y cuyo grado de adquisición y/o desarrollo (logro de aprendizaje) es susceptible de evaluarse; las competencias están al servicio del perfil de egreso, requieren metodologías docentes renovadas cuyo centro es el estudiante.” (Universidad de Chile, 2015: 18) Al analizar esta definición, vemos que los recursos necesarios para una competencia, tales como conocimientos, habilidades y actitudes, son de carácter dinámico e integrado, se encuentran en constante evolución y actualización a las necesidades del sujeto y del contexto, cada uno por sí sólo no define a una persona competente, pero cuando se articulan bajo la voluntad del estudiante pueden obtener un desempeño competente. Las competencias pueden formarse en la educación, ya que se encuentran en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante,

considerando, además, su experiencia fuera del aula. Para que esta formación y desarrollo pueda llevarse a cabo exitosamente, es necesario modernizar las metodologías de enseñanza aprendizaje, para poner en un lugar central al estudiante. Es importante que el sujeto analice y tome decisiones con respecto al contexto problemático al que se enfrenta y qué recursos personales y del entorno es necesario movilizar para un desempeño exitoso.

En lo que respecta específicamente a las competencias genéricas, la Universidad trabaja su desarrollo en actividades académicas, preferentemente en las que conforman el plan de Formación General. Todos los cursos de este plan están enfocados a desarrollar un número limitado de competencias genéricas, las cuales fueron definidas como parte del sello de la casa de estudios.

A continuación se presenta el listado de competencias genéricas sello de la Universidad de Chile:

1. “Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
2. Capacidad crítica.
3. Capacidad autocrítica.
4. Compromiso con la preservación del medio ambiente.
5. Valoración y respeto con la diversidad y multiculturalidad.
6. Compromiso ético.
7. Capacidad de comunicación oral.
8. Capacidad de comunicación escrita.
9. Capacidad de investigación.
10. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
11. Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
12. Capacidad de trabajo en equipo.” (Universidad de Chile, 2015: 20)

En otro ámbito, la Universidad de La Frontera define a sus profesionales egresados como un “profesional calificado para asumir, desde su área de desempeño, los desafíos de la dinámica de cambio social, cultural y tecnológico, con capacidad de gestión, liderazgo y socialmente responsable” (Universidad de La Frontera, 2011: 4). Considerando el impacto en el mundo laboral que tiene el desarrollo de competencias genéricas y el objetivo de la Universidad de formación

integral de sus estudiantes, es que se han tomado como directrices las relacionadas en un enfoque por competencias, tendientes a facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los alumnos. El objetivo es que el profesional egresado de esta casa de estudios, sea capaz de desempeñarse en contextos diversos, de manera autónoma, flexible, ética y responsable.

La definición de competencias genéricas que utiliza la Universidad de La Frontera para articular su trabajo es la siguiente: “aquellas habilidades o destrezas, actitudes y conocimientos transversales que se requieren en cualquier área profesional, que son transferibles a una gran variedad de ámbitos de desempeño y que fortalecen la empleabilidad. Estas competencias son potenciadas principalmente a través de metodologías activas centradas en el estudiante y en su desarrollo interactúan elementos de orden cognitivo y motivacional” (Universidad de La Frontera, 2011: 4). Esta conceptualización es importante, en cuanto pone el acento en el rol del estudiante y el cambio que es necesario efectuar en las metodologías de trabajo.

Las competencias genéricas que la Universidad de La Frontera manifiesta como determinantes en la constitución del profesional egresado, son las siguientes:

1. Comunicación verbal y escrita en castellano.
2. Comprensión lectora.
3. Comunicación en inglés.
4. Uso de las tecnologías de la información y comunicación.
5. Aprender a aprender.
6. Pensamiento crítico.
7. Pensamiento complejo.
8. Trabajo en equipo.
9. Emprendimiento.
10. Liderazgo.

11. Responsabilidad social.

Con el propósito de facilitar la comprensión de las competencias genéricas a los agentes educativos de su institución, y de guiar su desarrollo y evaluación, la Universidad elabora un diccionario de competencias genéricas, que sirva como referencia para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Utilizaremos este diccionario para comprender mejor algunas competencias que se definen:

1. Comunicación escrita en castellano: Se define como la capacidad de escribir textos de distinta naturaleza, de manera correcta en términos gramaticales y de ortografía, adaptándose a la situación comunicativa. Los elementos que conforman esta competencia son la corrección ortográfica y gramatical de acuerdo con la norma, la coherencia y la cohesión en relación con un tema, y la adecuación al receptor.
2. Comunicación verbal en castellano: Capacidad de comunicar ideas, sentimientos y conocimientos, de manera clara y efectiva, adaptándose al receptor, para propiciar el diálogo y la comprensión. Los elementos que constituyen esta competencia son el manejo del nivel discursivo, manejo del lenguaje para verbal y no verbal, manejo del aspecto interrelacional con el receptor, para adecuarse a su comprensión.
3. Comprensión lectora: Es la capacidad para comprender, analizar y utilizar distintos tipos de textos escritos, de acuerdo con los objetivos del receptor. Para alcanzar esta competencia, es necesario dominar los siguientes elementos: nivel textual de extracción de información, nivel inferencial y de interpretación, y nivel valorativo que permite realizar juicios sobre lo leído.
4. Comunicación en inglés: Capacidad de comunicarse tanto de forma oral como escrita, a través de la lengua inglesa, en un nivel técnico y social. Los elementos que constituyen esta competencia son: comprensión lectora, producción de textos y comunicación oral.
5. Uso de las tecnologías de la información y comunicación: se describe como la habilidad para utilizar los medios de información y comunicación de forma

eficiente y ética. Las características de esta competencia están en relación con: habilidades técnicas en el manejo de las herramientas, de interacción social, y ético-profesionales.

6. Aprender a aprender: Habilidad para comprender el propio aprendizaje y lograr una autonomía en su desarrollo, identificando necesidades y actualizando el proceso de acuerdo a los cambios desarrollados para optimizar el desempeño. Los elementos que se conjugan para aprender a aprender son interés por aprender, capacidad metacognitiva y aplicar los aprendizajes a contextos nuevos.
7. Pensamiento crítico: se refiere a la capacidad para evaluar las opiniones propias y ajenas, antes de aceptar su validez. Para desarrollar esta competencia debemos tener en cuenta el análisis de la realidad, la elaboración de juicios y autonomía y compromiso intelectual para medir las consecuencias de nuestras decisiones.
8. Trabajo en equipo: se define como la habilidad para trabajar efectivamente en equipo, considerando el objetivo común por sobre los intereses personales. Requiere una orientación a las metas del grupo, habilidades para integrarse a un grupo y relacionarse con los demás, además de comunicarse efectivamente con otros.
9. Emprendimiento: habilidad para desarrollar proyectos propios, con una visión de futuro, para resolver problemas del entorno social, cultural y productivo. Para desarrollar esta competencia es necesario tener en cuenta los siguientes elementos: habilidad para analizar el entorno e identificar oportunidades, visión de futuro y respuesta transformadora de la realidad a través de proyectos.
10. Liderazgo: Capacidad para guiar grupos de trabajo a un objetivo determinado, motivando, retroalimentando e inspirando valores. Para desarrollar esta competencia se requiere habilidades interpersonales, de comunicación y de dirección de equipos.

11. Responsabilidad social: Capacidad para responsabilizarse ante la sociedad por las acciones propias. Se establece que para desarrollar esta competencia es necesario ser capaz de responsabilizarse ante sí mismo, ante los cercanos y ante el entorno.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación la enmarcamos bajo una metodología mixta, ya que de esta forma, combinando el método cualitativo y cuantitativo podemos tener una visión del fenómeno desde distintas perspectivas y así, rescatar elementos complementarios que enriquecen la investigación, además podemos dar mayor validez a nuestro estudio, realizando una triangulación por método.

La metodología mixta involucra combinar en la investigación los dos paradigmas existentes, potenciando así sus virtudes y complementándose para minimizar los defectos de cada uno. De esta manera, se conjugan los enfoques cualitativo y cuantitativo, dando mayor peso a uno u otro, dependiendo del estudio que se pretende realizar. Lo anterior “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (Hernández Sampieri, 2010:544).

Hernández Sampieri (2010), sostiene que para realizar el proceso de investigación basado en una metodología mixta, se deben definir los siguientes elementos:

- “Racionalización del diseño mixto.
- Decisiones sobre: a) qué instrumentos empleamos para recolectar los datos cuantitativos y cuáles para los datos cualitativos, b) las prioridades de los datos cuantitativos y cualitativos, c) secuencia en la recolección y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, d) la forma cómo vamos

- a transformar, asociar y/o combinar diferentes tipos de datos, y e) métodos de análisis en cada proceso y etapa.
- Decisión sobre la manera de presentar los resultados inherentes a cada enfoque.” (Hernández Sampieri, 2010: 544)

En el caso del estudio presente, la recolección de datos cuantitativos se hizo a través de la aplicación de un cuestionario con escalamiento tipo Likert; bajo el enfoque cualitativo los datos se construyeron a partir de entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó en base a análisis descriptivo de frecuencias, en el caso de los datos cuantitativos, y en análisis de discurso para abordar los discursos elaborados a través de las entrevistas. Se realizó, como vemos un análisis para cada enfoque y tipo de datos, y, luego, se compararán y contrastarán para obtener una interpretación que integre ambos enfoques. El diseño general de la investigación es de tipo concurrente. Utilizamos un muestreo probabilístico y guiado por propósito, dependiendo del tipo de instrumento.

En nuestro estudio hemos querido rescatar las percepciones de los docentes con respecto al proceso de formación de competencias genéricas. Dada la naturaleza subjetiva de las percepciones, hemos considerado que el mayor peso de la investigación la tiene el componente cualitativo, ya que responde mejor a este tipo de realidad.

Finalmente, Hernández Sampieri manifiesta que respalda la postura metodológica que combina lo cuantitativo con lo cualitativo, citando a Roberto Hernández Sampieri y Christian Paulina Mendoza Torres (2008:1): “Las premisas de ambos paradigmas pueden ser anidadas o entrelazadas y combinadas con teorías sustantivas; por lo cual no solamente se pueden integrar los métodos cuantitativos y cualitativos, sino que es deseable hacerlo.”

Entre las ventajas de utilizar un enfoque mixto (Hernández Sampieri, 2010), podemos mencionar algunas que se relacionan con nuestro estudio, por ejemplo, al combinar los dos paradigmas de investigación podemos tener una mirada más

amplia y profunda del fenómeno, en este caso de las percepciones de los docentes con respecto al desarrollo de competencias genéricas en la escuela. Por otro lado, al comparar los resultados de ambos métodos, podemos estar más confiados de que nuestro estudio llegó a una representación fidedigna del fenómeno (Todd y Lobeck, 2004, citado en Hernández Sampieri, 2010:550). Además, gracias a la utilización de un enfoque mixto, podemos ampliar el universo de la muestra, en el caso del componente cuantitativo, ya que desde la perspectiva cualitativa resulta extremadamente engorroso abordar una cantidad considerable de datos.

Además de las bondades propias del enfoque mixto, tuvimos razones prácticas que nos llevaron a la decisión de utilizarlo. En primer lugar, para poder realizar la triangulación de los datos, ya que, por razones de tiempo y disponibilidad de los sujetos, no nos fue posible desarrollar grupos focales, como habíamos dispuesto desde un principio. Por otro lado, para poder acceder a una muestra mayor, ya que para uno de los usuarios de la investigación (el Liceo estudiado) era más adecuado presentar datos (estadísticos) obtenidos a través de técnicas que abordan a la mayoría de los docentes en ejercicio, lo cual pudimos nosotros complementar con una mirada más profunda, a través de las entrevistas.

En síntesis, con el objetivo de conocer el proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela, desde la perspectiva de los docentes, hemos utilizado una metodología con enfoque mixto, dando prioridad al componente cualitativo. El orden de secuencia es concurrente, ya que la recolección de datos y posterior análisis se realizó al mismo tiempo. El propósito de trabajar bajo este enfoque es el de triangular los datos obtenidos a través de ambos componentes. Finalmente, la etapa en la cual se integrará el enfoque cualitativo con el cuantitativo, será durante la implementación, más precisamente, en la etapa de análisis de los datos. Por lo tanto, y siguiendo a Hernández Sampieri (2010) nuestro estudio se enmarca en un diseño de triangulación recurrente.

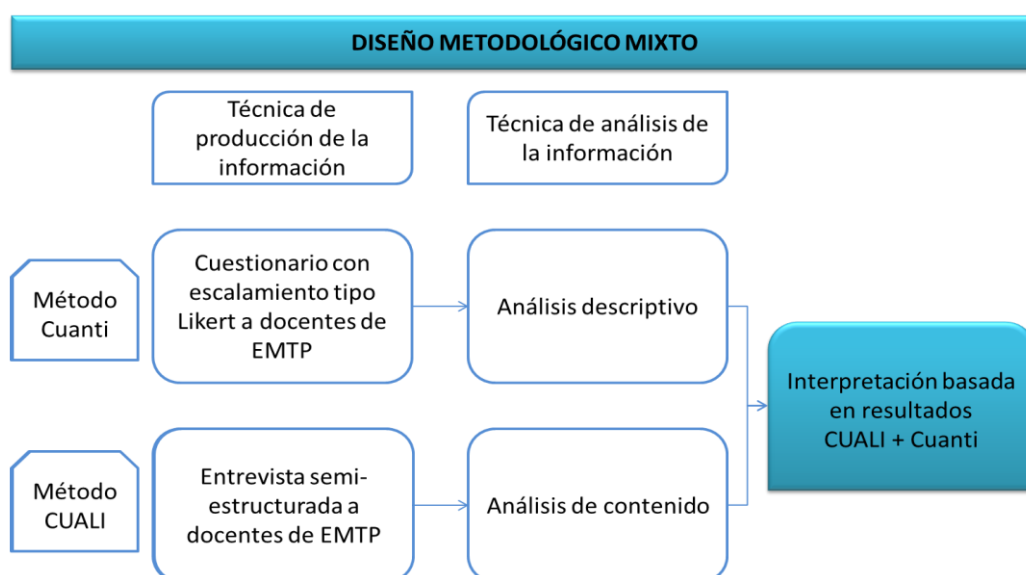
3.2 Alcance de la investigación

El alcance de nuestra investigación es de tipo exploratorio descriptivo, ya que queremos caracterizar un fenómeno, a través de sus características y rasgos distintivos, describiendo la tendencia que los docentes manifiestan con respecto sus percepciones sobre el proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela. El componente exploratorio, se debe a que en el ámbito de la Enseñanza Media Técnico Profesional, no se han realizado estudios que aborden la temática de las competencias genéricas, ya que éstas son relativamente recientes en el mundo de educativo.

3.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico de nuestra investigación, se basa en un enfoque mixto, de triangulación recurrente. Se basa en aplicar de manera simultánea las técnicas de producción de datos, correspondientes tanto al componente cualitativo, como cuantitativo, para luego realizar el análisis, conforme a las dos técnicas previstas: análisis descriptivo y análisis de discurso, de acuerdo con el tipo de instrumento. Finalmente, la interpretación combina ambos resultados.

Figura n°1: Diseño Metodológico Mixto. Fuente: Elaboración propia.



3.4 Técnicas de producción de la información

Las técnicas de producción de datos responden al tipo de paradigmas con los que trabajamos. Por un lado, en relación con el componente cuantitativo, hemos elaborado un cuestionario con escalamiento tipo Likert. En el caso del método cualitativo, hemos optado por entrevistas semiestructuradas. Ambos instrumentos se aplicaron a docentes del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa.

De acuerdo con Navarro y Díaz (en Delgado y Gutiérrez, 1999:177-224), los datos pueden ser recopilados o producidos. En el primer caso éstos existen independientes de la investigación y el investigador los recaba. En el segundo caso, los datos surgen de técnicas de investigación aplicadas durante el estudio, como grupos de discusión o entrevistas, y los datos serán parte de un discurso generado por un sujeto.

3.5 Cuestionario con escalamiento tipo Likert

Hemos diseñado un instrumento de tipo cuantitativo que medirá distintas dimensiones relevantes del objeto de estudio. Se trata de un cuestionario aplicado a docentes del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa, de distintas especialidades y áreas, tanto técnica como científica y humanista. Este cuestionario consta de preguntas con escalamiento tipo Likert.

Ya que se trata de un instrumento que obedece a una metodología cuantitativa, debemos asegurar la confiabilidad, validez y objetividad del instrumento. “La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales.” (Sampieri, 2010) En este sentido los resultados arrojados por el instrumento deben consistentes y coherentes, lo que se obtiene a partir de la contrastación con las entrevistas semiestructuradas. “La validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.” (Sampieri, 2010), lo cual se aseguró a través de la validación del instrumento por

parte de dos investigadores expertos que se desempeñan en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, ambos con el grado de Doctor en Educación, Manuel Silva y Pablo López.

Hernández Sampieri (2010) define el escalamiento tipo Likert como “un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes.” Reconoce que si bien fue creado en el año 1932, su utilización está plenamente vigente y validada en estudios actuales. En concordancia con esto, presentamos las dimensiones que medimos a través del cuestionario, con sus respectivas afirmaciones, para las cuales el sujeto debía elegir una de las cinco categorías de la escala:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Figura n°2: Dimensiones cuestionario con escalamiento tipo Likert.

DIMENSIONES CUESTIONARIO CON ESCALAMIENTO TIPO LIKERT
Dimensión 1. Formación inicial en competencias
<p>1. En mi formación docente se me entregaron las herramientas para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.</p> <p>2. El currículum de mi carrera docente contempló el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.</p> <p>3. El desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, fue un tema relevante en mi carrera.</p>
Dimensión 2. Percepción de relevancia de las competencias genéricas
<p>4. Las competencias genéricas son relevantes para la formación de los estudiantes.</p> <p>5. En mi lugar de trabajo el desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, es un tema relevante.</p> <p>6. Las competencias genéricas son relevantes a la hora de evaluar el desarrollo de los estudiantes.</p> <p>7. La formación en competencias genéricas es relevante para la integración de los estudiantes en el mundo laboral.</p>
Dimensión 3. Autopercepción de capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
<p>8. Me siento capacitado(a) para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.</p> <p>9. Siento que tengo el conocimiento necesario para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.</p> <p>10. Cuento con la capacidad para promover el desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>11. A lo largo de mi experiencia en el aula, he desarrollado las capacidades para promover el desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>12. En mi lugar de trabajo se potencia el desarrollo de mis capacidades para promover el aprendizaje de competencias genéricas en los estudiantes (a través de capacitaciones, charlas, seminarios, etc.).</p>
Dimensión 4. Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
<p>13. El currículum bajo el cual se rige mi ejercicio docente contempla el desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>14. Cuento con los espacios para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.</p> <p>15. Siento que soy un docente con autonomía para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.</p> <p>16. Mi lugar de trabajo cuenta con las herramientas necesarias para potenciar el desarrollo de competencias genéricas.</p>
Dimensión 5. Noción de competencias genéricas
<p>17. Entiendo a cabalidad el concepto de competencia genérica.</p> <p>18. En mi lugar de trabajo, al hablar de competencias genéricas, no se generan confusiones.</p> <p>19. El concepto de competencia genérica es entendido a cabalidad por todos en mi lugar de trabajo.</p> <p>20. En mi lugar de trabajo, todos comprendemos el concepto de "competencia genérica".</p>

El cuestionario fue entregado personalmente a cada sujeto participante en el estudio, para su llenado. Fue de carácter anónimo, sólo se le pidió ingresar sus años de experiencia en el Liceo y el plan de estudios al cual pertenece.

3.6 Entrevista semiestructurada

En el caso del componente cualitativo, las técnicas de investigación constituyen instrumentos que nos resultan útiles para provocar el habla que necesitamos se produzca en un contexto determinado, para así poder rescatar el discurso de los docentes con respecto al fenómeno estudiando. Para esto se requiere de técnicas que se sitúen en este enfoque de investigación, de acuerdo con las ideas de Canales y Peinado:

“La investigación cualitativa no trabaja con la selección de alternativas, sino con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de información. Investigamos, por tanto, lo que no conocemos, y buscamos el descubrimiento de estructuras de sentido; lo nuevo cobra sentido mostrando sus relaciones en el conjunto de lo dicho: la investigación queda abierta, de este modo, también al sentido.” (Citado en Delgado y Gutiérrez, 1999: 295)

La utilización de entrevistas responde a la necesidad de establecer un proceso de conversación con un propósito (Bingham y Moore, 1973, citado en Delgado y Gutiérrez, 1999: 241). El propósito es obtener información relevante para el estudio, la cual es entregada por el entrevistado, que guía la conversación y está en concordancia con los objetivos de la investigación.

A través de la entrevista, el sujeto entrevistado elabora un discurso que ya contiene una orientación e interpretación significativa de la experiencia, por lo tanto, el habla tiene una función metalingüística y expresiva, y no meramente referencial, como en el caso de una entrevista estructurada bajo el paradigma metodológico cuantitativo (Delgado y Gutiérrez, 1999:226).

Al elaborar lo vivido a través de su discurso, el sujeto está fuertemente comprometido con éste y lo llena de sentido, el yo entrevistado se observa a sí mismo en función de un otro generalizado, es decir, a través del punto de vista

generalizado del grupo social al cual pertenece. De esta forma, tenemos un discurso que va de lo individual a lo colectivo. En palabras de Lavob, citado por Alonso (Delgado y Gutiérrez, 1999: 227), “la entrevista se sitúa en el discurso de los estereotipos (...), esto es, como las formas construidas de marcaje y reconocimiento social que encuadran la conciencia del hablante”.

Rodríguez Sutil (Delgado y Gutiérrez, 1999: 241-255), define como entrevista que utiliza la táctica semi-estructurada (o semi-directiva), de la siguiente forma: “Como modelo mixto de los dos anteriores (directivo y no directivo) presenta una alternancia de fases directivas y no directivas. Intenta recabar la información suficiente, tanto de la anamnesis como del estilo comunicativo del entrevistado o entrevistados, para la toma de decisiones de cara a la intervención o la investigación.”. También se refiere a que el objetivo final es la recopilación de datos.

Por otro lado, Hernández Sampieri, se refiere a las entrevistas semiestructuradas de esta manera: “Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).” (Hernández Sampieri, 2010: 418)

Finalmente, Lukas y Santiago, define a la entrevista semiestructurada como las más utilizadas en el ámbito educativo, manifiesta que éstas se diseñan en base a un pauta de preguntas, pero que “en función de las respuestas (tanto verbales como no verbales), el entrevistador planteará nuevas preguntas para profundizar en algunos aspectos o para abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés a los propósitos de la evaluación” (Lukas y Santiago, 2009: 224).

Siguiendo las definiciones anteriores en el presente estudio se utilizarán entrevistas semiestructuradas, ya que nos interesa es conocer la mirada del sujeto, lo que éste piensa del fenómeno que conforma. Para este fin se llevará a las entrevistas preguntas abiertas, considerando que pueden emerger nuevas

interrogantes en el transcurso de éstas, las cuales se elaborarán de acuerdo con los objetivos de la investigación. Nos interesa saber cómo interpreta la realidad la persona a la cual estamos entrevistando.

Figura n°3: Preguntas entrevista semiestructurada

PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
¿Ha escuchado hablar de las competencias genéricas?
¿A qué cree usted que se refiere el concepto de competencia genérica?
Según su percepción, en su lugar de trabajo, ¿sus colegas comprenden el concepto?
¿Puede mencionar algún ejemplo en donde usted, o algún colega, ponga en práctica la formación de estas competencias en los estudiantes?
¿Cree usted que las competencias genéricas son relevantes para la formación de los estudiantes? ¿Por qué?
¿Cree usted que se le da importancia a estas competencias, en su lugar de trabajo? ¿Cómo lo ve reflejado en el día a día? Mencione un ejemplo.
¿Cómo se siente para facilitar el desarrollo de estas competencias en los estudiantes?
(Si es afirmativo) ¿Qué capacidades pone en práctica al trabajar competencias?
(Si es afirmativo) ¿Dónde adquirió estas capacidades?, ¿En su formación inicial, experiencia, autoformación y/o capacitaciones?
(Si es negativo) ¿Qué tipo de formación le gustaría recibir para sentirse capacitado(a) en este ámbito?
En su lugar de trabajo, ¿cuenta con recursos facilitadores para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes?
(Si es afirmativo) Menciónelos y comente.
(Si es Negativo) ¿Qué recursos cree necesario incorporar para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes?
Cree que en su lugar de trabajo hay elementos que pueden impedir el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. ¿Cuáles serían?
¿Qué propondría para mejorar el proceso de desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, en su lugar de trabajo?

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de investigación a utilizar, correspondiente al enfoque cualitativo, se ha seleccionado con el propósito de saturar el espacio simbólico y, de esta forma, gracias al discurso recogido desde los docentes, aportar al conocimiento del fenómeno, a través de la comprensión del medio social. Se busca, por lo tanto, saturar el dato, es decir llegar al momento en el cual se repiten situaciones y expresiones discursivas de los sujetos.

3.7 Población y muestra

La población del estudio son los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional, ya sea que se desempeñen en el área técnica o de plan general.

La selección de los sujetos, según el componente cualitativo tiene por objetivo obtener una muestra estructural, la cual se elige a través de criterios definidos por el investigador, de acuerdo con el paradigma de mayor peso.

De acuerdo con Canales y Peinado, en relación con la selección de la muestra bajo el paradigma cualitativo:

“La ‘muestra’ que aquí nos ocupa, no responde a criterios estadísticos, sino estructurales; no atendemos a la extensión de las variables entre la población objeto de estudio, ni nos interesa tomarlas como términos o elementos. Por el contrario, esta ‘muestra’ obedece ya a relaciones. Buscamos tener representadas en nuestro estudio determinadas relaciones sociales; aquellas que en cada caso se hayan considerado pertinentes a priori.” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 298)

Por lo anterior, la muestra no busca en caso alguno ser representativa, sino que se desea conectar con la subjetividad de los actores en su contexto, por lo tanto, el estudio no pretende ser replicable o válido para otros contextos de acción.

Los criterios de selección de la muestra para el componente cualitativo, por parte del investigador, son los siguientes:

- Docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional
- Antigüedad en el liceo de más de tres años
- Posesión del título de profesor

Para cumplir con los criterios mencionados, se seleccionarán profesores de plan general y diferenciado y posean tres o más años trabajando en el Liceo.

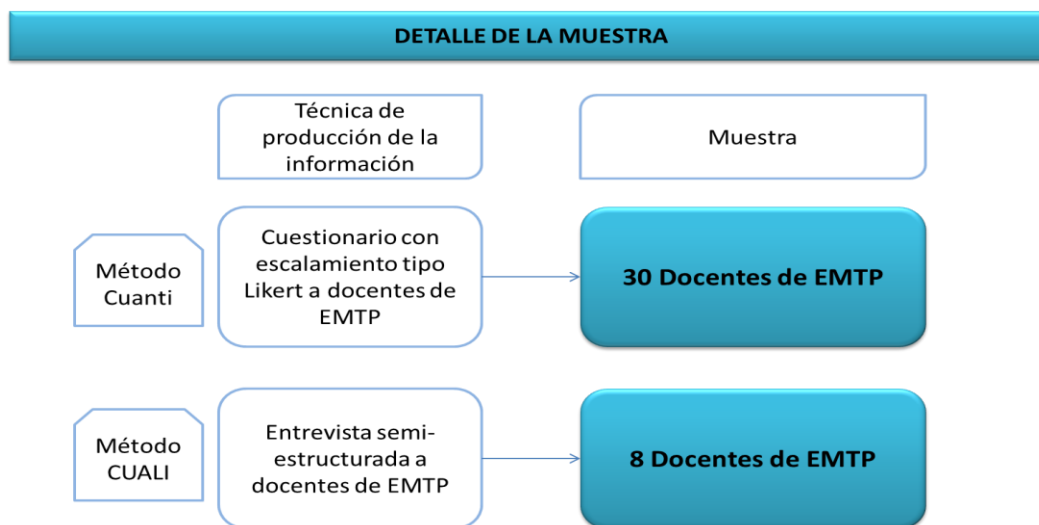
Figura n°4: Selección de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA	
Criterios	Fundamentos
Selección de un Liceo Técnico Profesional de Santiago	Los perfiles de egreso de las carreras de EMTP, incluyen competencias genéricas
Selección de docentes, tanto de plan general como diferenciado	En las dos áreas se deben desarrollar competencias genéricas
Selección de docentes que estuvieran en posesión del título de profesor	Importancia de la formación en pedagogía, título que no tiene el 100% de los docentes de EMTP
Selección de docentes con una trayectoria de más de tres años en el liceo (para las entrevistas)	Relevancia de la trayectoria en la comprensión de los objetivos de la EMTP

Para el caso de la aplicación del instrumento cuantitativo, la muestra la constituyeron los docentes del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa.

Figura n°5: Detalle de la muestra.

Fuente: Elaboración propia



3.8 Acceso al campo

El acceso al campo se realizó en el espacio físico del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa, establecimiento en el cual la investigadora se desempeña como docente de Lenguaje. El objetivo del ingreso fue la producción de datos para realizar el estudio.

La elección del campo de estudio obedeció a dos factores principales, por un lado se trata de un Liceo de carácter Técnico Profesional, con sistema Dual, por lo que sus estudiantes comienzan a desarrollar la carrera desde primero medio, ciclo de entrada al colegio. Por otro lado, es un liceo en el cual casi la totalidad de sus profesores cuenta con título de pedagogos, o se encuentran regularizando sus estudios, aspectos que no siempre concurren en los liceos con estas características.

El acceso constó de varias etapas, las cuales comenzaron con los permisos correspondientes y el compromiso de realizar un aporte a la institución. Luego, se realizaron las entrevistas y se aplicó el cuestionario a los docentes, todo esto utilizando las dependencias del colegio.

3.9 Consideraciones Éticas del Estudio:

Consentimiento informado

Tanto a los sujetos participantes en las entrevista, como a los que respondieron los cuestionarios, se les informó de los propósitos y alcances de la investigación, así como también de su derecho a retirarse del estudio en caso de no sentirse cómodos con los instrumentos. Se les hizo saber también el tiempo aproximado que ocuparían en responder el cuestionario y/o participar en la entrevista. Por otro lado, se contrajo un compromiso de confidencialidad, por parte de la investigadora.

Devolución al colegio

Como retribución por la participación del Liceo en la investigación se adquiere el compromiso de realizar una presentación de los resultados de la investigación.

3.10 Técnicas de Análisis

Se describen a continuación las técnicas de análisis correspondientes al componente cuantitativo y cualitativo.

3.11 Análisis descriptivo de frecuencias

Para realizar el análisis de los datos cuantitativos, recurrimos a una distribución de frecuencias, la cual es definida por Hernández Sampieri como “un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías.” (Hernández Sampieri 2010: 287). La presentación de los resultados será por medio de tablas de frecuencias, con los valores absolutos y en porcentajes, además de gráficos

que ilustren los datos. Como medida de tendencia central, utilizaremos la moda para cada dimensión medida.

Para medir la percepción de los docentes con respecto al desarrollo de competencias genéricas en la escuela, definimos las siguientes variables:

1. Formación inicial en competencias genéricas: esta variable consta de tres afirmaciones, orientadas a medir la percepción que tienen los docentes con respecto a su formación inicial, en relación con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
2. Percepción de relevancia de las competencias genéricas: esta variable consta de cuatro afirmaciones, orientadas a medir el grado de relevancia que le otorgan los docentes al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
3. Autopercepción de capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes: esta variable consta de cinco afirmaciones, orientadas a medir las percepciones de los docentes con respecto a sus propias capacidades para mediar en aprendizajes enfocados al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
4. Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes: esta variable consta de cuatro afirmaciones, orientadas a medir la percepción de los estudiantes con respecto a la disponibilidad de recursos para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.
5. Noción de competencias genéricas: esta variable consta de cuatro afirmaciones, orientadas a medir el grado de percepción que tienen los docentes con respecto al manejo del concepto de competencia genérica.

3.12 Análisis de contenido cualitativo

De acuerdo con Hernández Sampieri (2010), los datos que obtenemos mediante las técnicas cualitativas empleadas, no tienen una estructura, sino que ésta debe ser dada por el investigador en la etapa de análisis. Para estructurar los datos, relevamos categorías de análisis, a partir del discurso de los docentes.

La categorización, en palabras de Mucchielli (2010) es la “operación intelectual que permite subsumir un sentido más general bajo un conjunto de elementos no elaborados del corpus, o elementos ya tratados y nombrados (codificados)”. El autor reconoce que este proceso requiere que el investigador utilice sus conocimientos como un “sistema de percepción-comprensión” ya que intenta develar y comprender un fenómeno que se encuentra en un nivel más profundo del discurso.

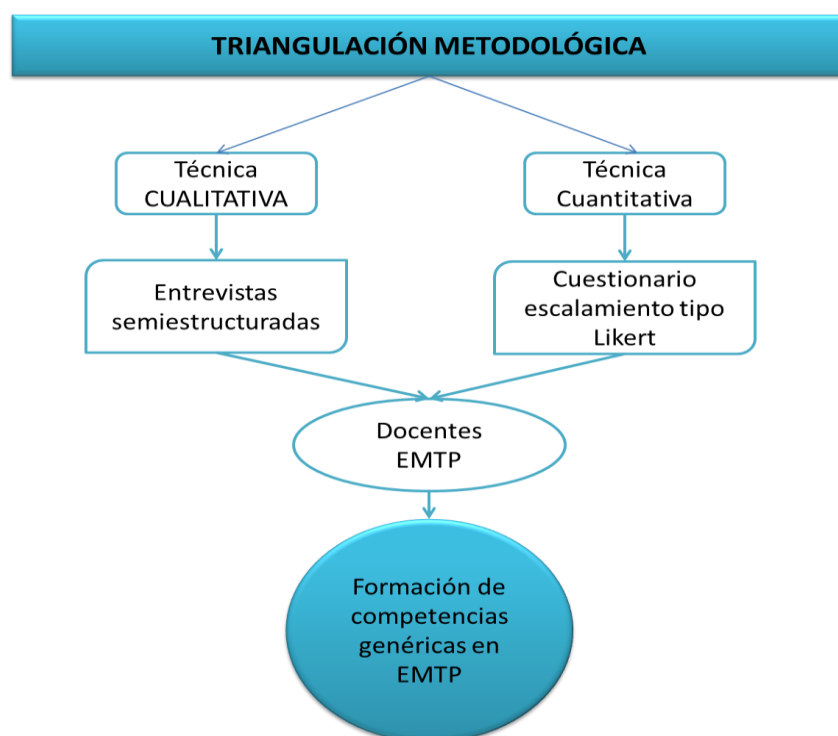
Por otro lado, Canales establece que luego de obtener los datos a través de las técnicas utilizadas por el investigador, se debe dar un proceso de composición y combinación, de este procedimiento se obtendrán categorías que se describirán y relacionarán entre sí, “este es un segundo paso en la interpretación orientado a describir las estructuras semánticas o relaciones que tienen las categorías entre sí al interior del material” (Canales, 2006: 305).

Para realizar el análisis se seguirá el procedimiento de teoría fundamentada en los datos (Hernández Sampieri, 2010), para el cual se siguen los siguientes pasos (los cuales no necesariamente serán lineales): producción de datos, transcripción, revisión de los datos, codificación, categorización, generación de estructuras, hipótesis, explicaciones o teorías.

3.13 Triangulación de datos

Con el objetivo de garantizar la validez de nuestro estudio, recurrimos a la herramienta de la triangulación, la cual se define de la siguiente manera: “uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno” (Benavides, Gómez-Restrepo, 2005).

Figura n°6: Triangulación Metodológica . Fuente: Elaboración propia.



En el presente estudio se realizó una triangulación por métodos, ya que se combinó la metodología cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario tipo Likert y posterior análisis descriptivo de frecuencias, y entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido bajo teorización fundamentada en el dato.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS DE DATOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo se presentan los resultados, análisis e interpretación de los datos que se recogieron a través de las técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. El objetivo es conocer y analizar las percepciones de los docentes del Liceo Industrial Chileno Alemán de Ñuñoa, con respecto al proceso de desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Los sujetos informantes fueron elegidos por la actividad que desarrollan en el liceo, ya que se trata de docentes, tanto de plan general, como del área técnica.

4.1 Protocolo de análisis

La metodología que utilizamos para el estudio presente es de carácter mixto, ya que recolectamos y analizamos datos cualitativos y cuantitativos. Entre algunas bondades de los métodos mixtos están el disponer de una perspectiva más amplia, datos variados y mayor solidez, como resultado, se logra un “mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, 2010).

Hernández Sampieri (2010: 546), citando a Johnson et al. (2006), nos refiere que ellos “en un “sentido amplio” visualizan a la investigación mixta como un continuo en donde se mezclan las enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo peso. En la presente investigación hemos combinado un componente cuantitativo y uno cualitativo, a

partir de una entrevista semiestructurada y un cuestionario con escalamiento tipo Likert. Ya que la combinación puede ser de diferentes grados, y de acuerdo con la intención de este estudio, que se encuentra en el ámbito de las percepciones, además de considerar el mayor cúmulo de datos obtenidos, hemos determinado que, en nuestra investigación, el peso mayor es de carácter cualitativo.

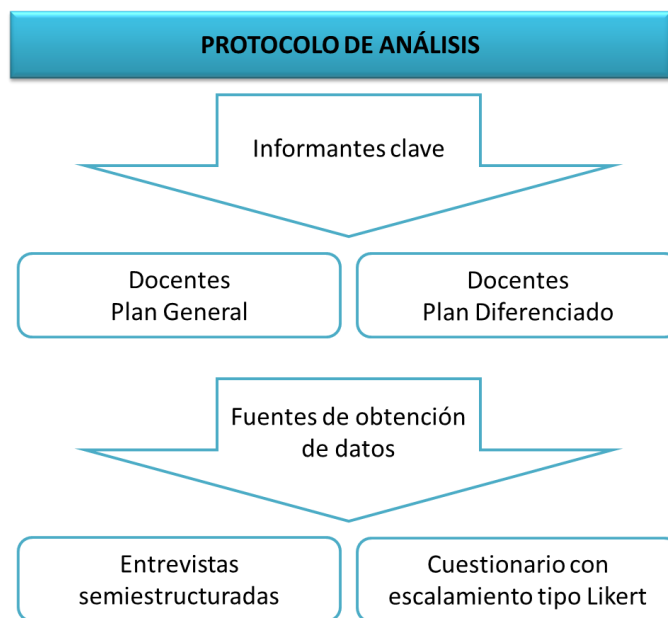
De la utilización de los dos tipos de instrumentos mencionados, surgen dos tipos de análisis, por un lado un análisis de discurso, a partir de las voces de los docentes contenidas en la entrevista semiestructurada de carácter cualitativo; y un análisis descriptivo de frecuencias de las dimensiones establecidas en el cuestionario.

Los discursos emitidos por los docentes entrevistados, se analizaron en razón al proceso de codificación y categorización descrito por Mucchielli (2001). De este procedimiento emergieron temas relevantes y categorías de significado. Intentamos con esto develar las acciones ya elaboradas por los docentes a través de sus discursos, los cuales tienen un carácter de reflexividad sobre sus propias prácticas y el contexto en el cual se desarrollan.

De acuerdo con Mucchielli (2001), la categorización, en el contexto del análisis cualitativo, corresponde a un proceso en el cual el investigador puede dar respuesta a la interrogante “¿Qué fenómeno más general subyace al conjunto de elemento que estoy considerando?”, a partir de un esfuerzo por percibir, comprender e interpretar (ya que pone en juego sus propios conocimientos) un conjunto de elementos que emergen, y que han sido codificados, a partir de los datos. Una categoría, por lo tanto, es “una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos”. En el presente análisis, hemos realizado el trabajo de definir las categorías, con sus elementos constituyentes, las cuales emergieron de los datos obtenidos a través de la

aplicación de una entrevista semiestructurada realizada a docentes de un liceo industrial de Santiago.

Figura n°7: Protocolo de Análisis



Fuente: Elaboración propia

4.2 Análisis descriptivo de frecuencias

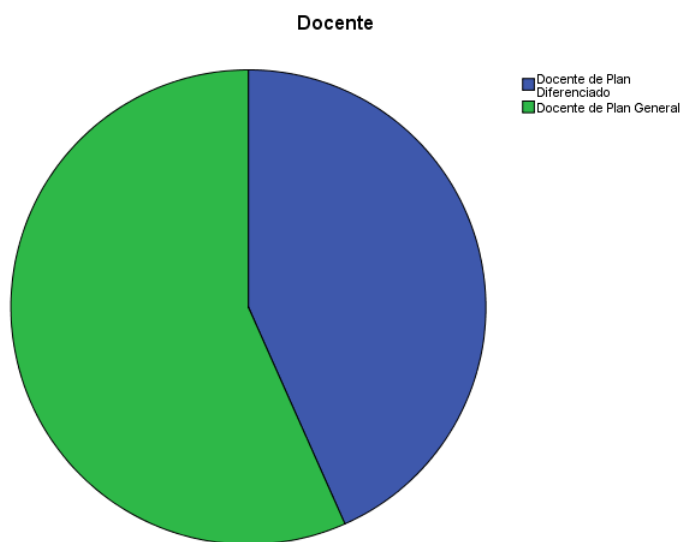
Para realizar el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario con escalamiento tipo Likert, se seleccionó el programa SPSS. De acuerdo con Hernández Sampieri (2010), se utiliza un programa computacional para analizar los datos contenidos en una matriz, luego de que la aplicación explora los datos y analiza descriptivamente las variables, podemos visualizarlos en tablas y gráficos, para así facilitar la interpretación que realizaremos de los resultados del método de análisis cuantitativo.

Se aplicó una encuesta con escalamiento tipo Likert a treinta profesores del Liceo Industrial Chile Alemán de Ñuñoa, tanto del plan general como diferenciado o técnico, de acuerdo a la siguiente proporción:

Figura n°8: Composición de docentes entrevistados. Fuente: Elaboración propia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Docente de Plan Diferenciado	13	43,3	43,3	43,3
Docente de Plan General	17	56,7	56,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura n°9: Gráfico composición de docentes entrevistados. Fuente: Elaboración propia



Como vemos, la mayor cantidad de docentes encuestados corresponde al área de plan general, es decir, son profesores que se desenvuelven en el ámbito científico humanista del Liceo. Éstos suman 17 profesores, que representan un 56,7% del total de informantes. Por otro lado, tenemos que los docentes de plan diferenciado, es decir, que se desempeñan en el área técnica, representan el 43,3%, con 13 profesores.

Por otro lado, los docentes entrevistados tienen diversas trayectorias en el Liceo, ya que algunos tienen una antigüedad más vasta y otros, se han incorporado más recientemente.

Figura n°10: Años de antigüedad en el Liceo de los docentes entrevistados. Fuente: Elaboración Propia.

	N	Minimum	Maximum	Mean
Antigüedad	28	0	43	11,64
Valid N (listwise)	28			

De acuerdo con las estadísticas, el rango de antigüedad en el colegio, va de menos de un año, en el caso de docentes que ingresaron unos meses antes de realizada la investigación, hasta 43 años, en el caso del profesor con más trayectoria en el Liceo. Por otro lado, la media aritmética de años de antigüedad de los docentes entrevistados en el Liceo es de 11,64. Cabe señalar que no se dispone este dato en dos casos, ya que los profesores en cuestión no respondieron esta pregunta en sus cuestionarios.

4.3 Análisis e interpretación de los resultados cuantitativos

El cuestionario aplicado a los docentes se orientó a medir distintas dimensiones que podemos relacionar con el trabajo por competencias desde la perspectiva docente. Los profesores respondieron 20 preguntas con escalamiento tipo Likert, que agrupamos de la siguiente manera, de acuerdo con la dimensión medida:

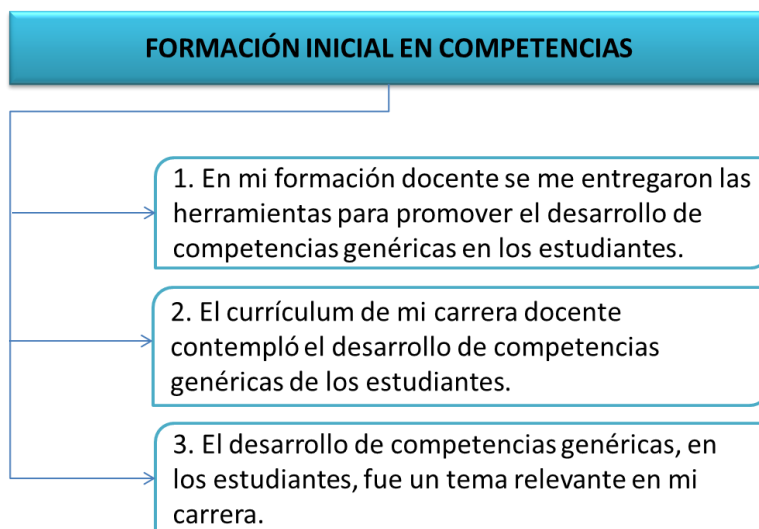
Figura n°11: Dimensiones cuestionario con escalamiento tipo Likert



Fuente: Elaboración propia

Dimensión 1: Formación inicial en competencias

Figura n°12: Dimensión n°1 Formación inicial en competencias. Fuente: Elaboración propia.

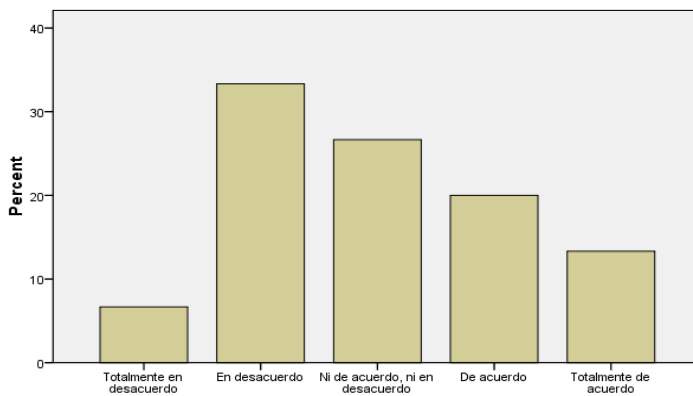


Esta dimensión tiene como objetivo medir el grado de percepción de los docentes en cuanto a su preparación en la universidad, con respecto al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Esta dimensión comprendió tres afirmaciones orientadas a esclarecer esta dimensión desde la perspectiva de cada profesor. Por cada una el docente debía manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo, según el escalamiento Likert de cinco puntos. El propósito estaba relacionado con que el sujeto pudiera recordar y reflexionar sobre su formación inicial, estableciendo si sentía que durante su formación en la universidad se le habían entregado las herramientas para trabajar competencias en los estudiantes, si la malla curricular contemplaba este tema y si se habla de competencias genéricas en su casa de estudios como un tópico relevante.

Figura n°13: Dimensión n°1 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	En desacuerdo	10	33,3	33,3	40,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	26,7	26,7	66,7
	De acuerdo	6	20,0	20,0	86,7
	Totalmente de acuerdo	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°14: Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia

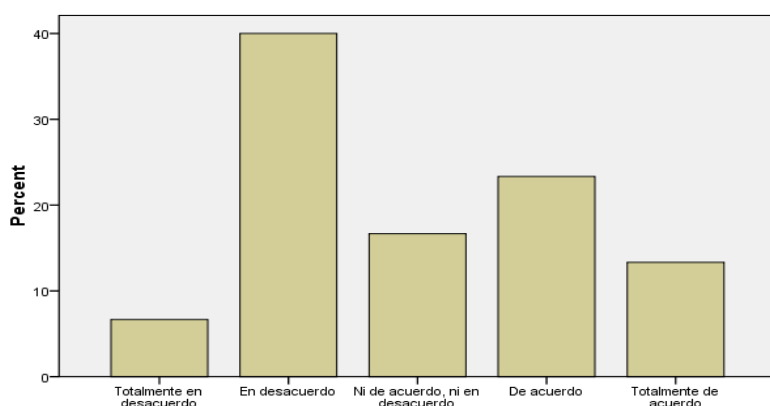


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la afirmación **“En mi formación docente se me entregaron las herramientas para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los profesores se encuentra en desacuerdo, con un 33,3%; le sigue la respuesta ni de acuerdo ni en desacuerdo, con un 26,7%; luego tenemos que un 20% de los docentes están de acuerdo con esta afirmación, un 13,3% está totalmente de acuerdo con esta afirmación, y, finalmente, la opción totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por un 6,7%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores no siente que se le hayan entregado las herramientas necesarias para realizar un trabajo por competencias y ayudar a que sus estudiantes las desarrollen.

Figura n°15: Dimensión n°1 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	En desacuerdo	12	40,0	40,0	46,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	16,7	16,7	63,3
	De acuerdo	7	23,3	23,3	86,7
	Totalmente de acuerdo	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°16: Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

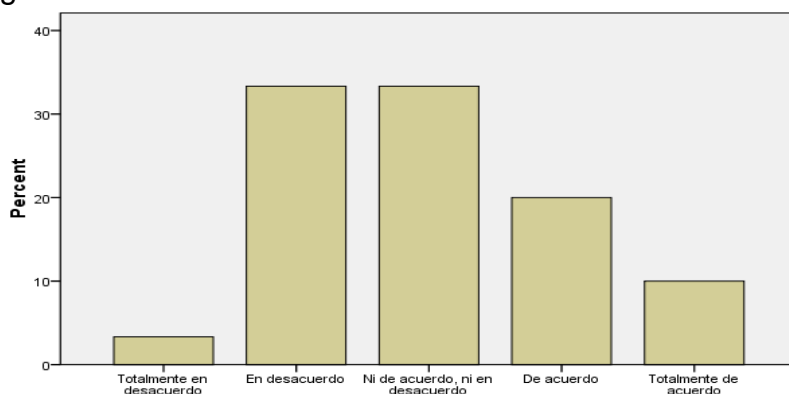


Por otro lado, al momento de medir el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación **“El currículum de mi carrera docente contempló el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los docentes se encontró en desacuerdo, con un 40%; le sigue la respuesta de acuerdo, con un 23,3%; luego tenemos que un 16,7% de los docentes no se encuentra ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación, un 13,3% está totalmente de acuerdo con esta afirmación, y, finalmente, la opción totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por un 6,7%. Podemos concluir que un gran porcentaje de profesores considera que en las mallas curriculares de sus carreras de pregrado no estaba considerado el enfoque por competencias en educación, lo cual queda graficado en el esquema.

Figura n°17: Dimensión n°1 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	10	33,3	33,3	36,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	33,3	33,3	70,0
	De acuerdo	6	20,0	20,0	90,0
	Totalmente de acuerdo	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°18: Gráfico Dimensión n°1 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.



En la última pregunta, según la cual se pidió a los docentes manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo con la afirmación **“El desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, fue un tema relevante en mi carrera”**, la opción En desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo fue tomada por la misma cantidad de docentes, representando un 33,3% cada una; luego tenemos que un 20% de los docentes dijo estar de acuerdo con esta afirmación, un 10% está totalmente de acuerdo con esta afirmación, y, finalmente, la opción totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por un 3,3% de los profesores. Al analizar el gráfico queda en evidencia que un número considerable de docentes no cree que durante su formación inicial se haya tratado el tema de las competencias genéricas con carácter relevante, e igual número de profesores opta por una posición neutral frente a la afirmación, no declarándose de acuerdo ni en desacuerdo.

Análisis Dimensión n°1: Formación inicial en competencias

Figura n°19: Estadísticas dimensión n°1. Fuente: Elaboración propia

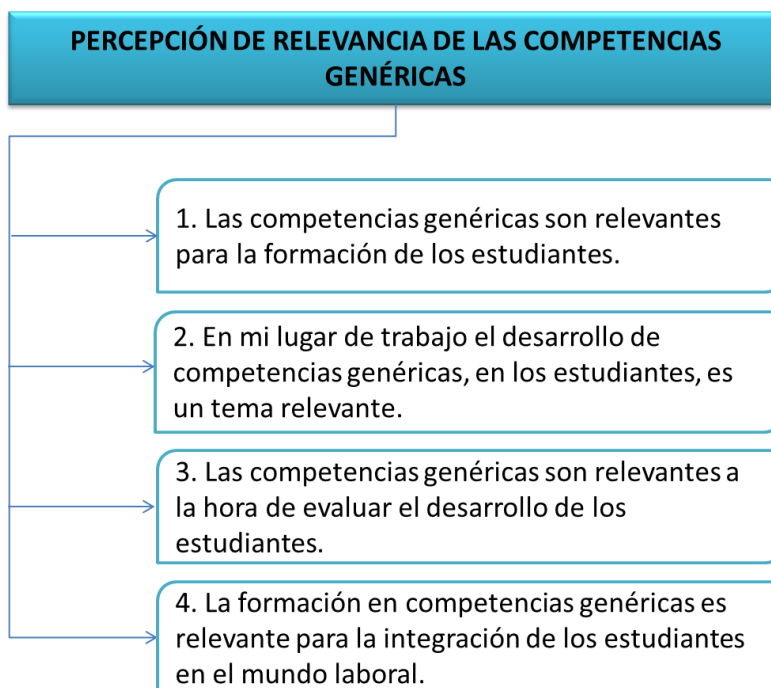
		1	2	3
N	Valid	30	30	30
	Missing	0	0	0
Mode		2	2	2 ^a

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

De acuerdo con el cuadro anterior, vemos que, de los 30 profesores a quienes se les aplicó el instrumento, el 100% respondió las preguntas de esta dimensión. Al analizar esta dimensión globalmente, es decir, considerando las tres afirmaciones que la componen, podemos interpretar que la mayoría de los docentes manifiesta no haber tenido una formación inicial orientada al desarrollo de competencias en sus estudiantes, ya que si leemos los resultados de los indicadores en su conjunto, la respuesta que más se repite (moda) es En desacuerdo. Lo anterior tiene sentido si consideramos que el tema de las competencias genéricas se ha generado relativamente reciente en nuestro país, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de pregrado, lo cual se ha limitado hasta ahora a desarrollar en los futuros profesionales competencias genéricas relevantes para su desempeño en el mundo laboral. Esto contrastado con el promedio de años de ejercicio docente en el liceo de los profesores encuestados (11,6 años), nos da la idea de que al momento de formarse, las competencias genéricas era un tópico aún desconocido.

Dimensión 2: Percepción de relevancia de las competencias genéricas

Figura n°20: Dimensión n°2 Percepción de relevancia de las competencias genéricas. Fuente: Elaboración propia.

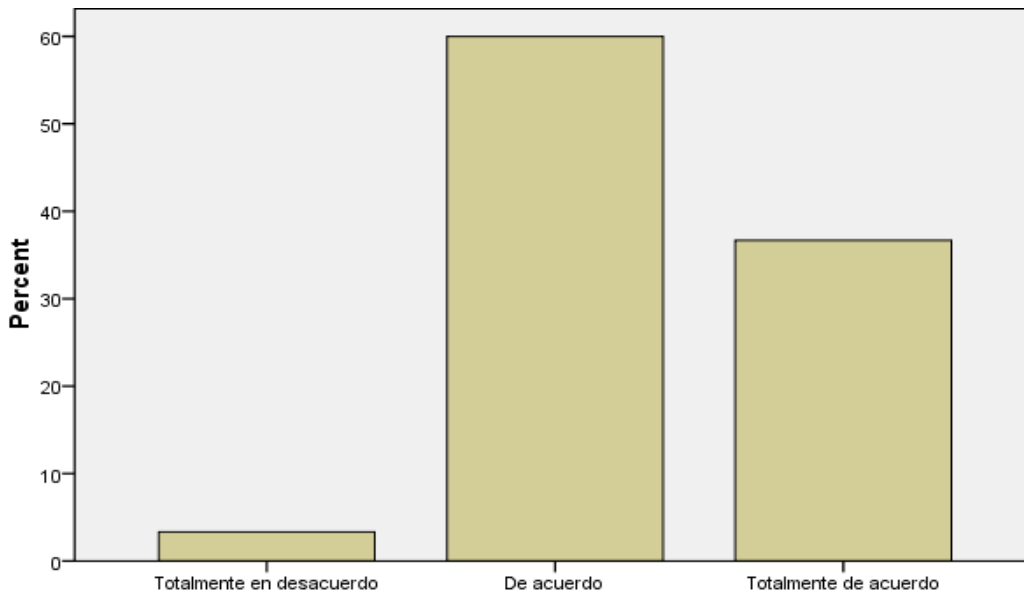


Esta dimensión tiene como objetivo medir el grado de percepción de los docentes con respecto a la relevancia que tienen las competencias genéricas en la formación de los estudiantes. Esta dimensión comprendió tres afirmaciones orientadas a esclarecer el tema desde la perspectiva de cada profesor. Por cada una el docente debía manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo, según el escalamiento Likert de cinco puntos. El propósito estaba relacionado con que el sujeto pudiera determinar y reflexionar sobre la importancia asignada a las competencias genéricas en los estudiantes, estableciendo si sentía que éstas son relevantes para la formación de los estudiantes, si en el liceo se les daba relevancia, si son consideradas a la hora de evaluar a los alumnos y si tienen relevancia para la integración de los estudiantes en el mundo laboral.

Figura n°21: Dimensión n°2 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	De acuerdo	18	60,0	60,0	63,3
	Totalmente de acuerdo	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°22: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia.

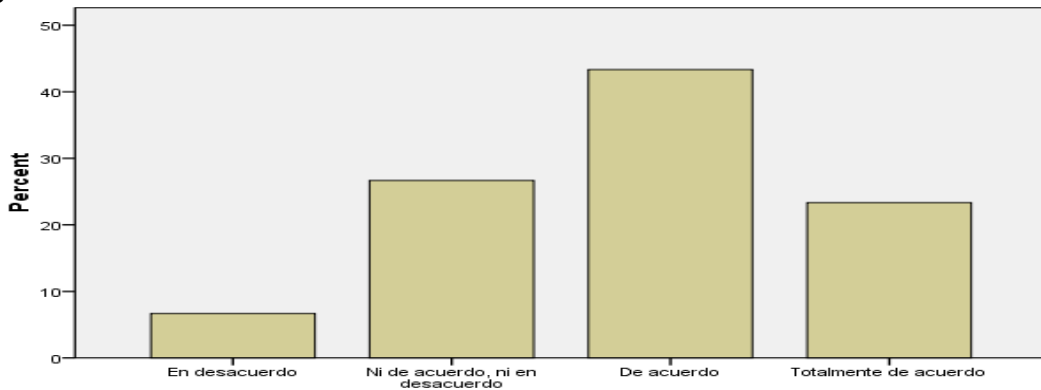


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la afirmación **“Las competencias genéricas son relevantes para la formación de los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los profesores se encuentra De acuerdo, con un 60%; le sigue la respuesta Totalmente de acuerdo, con un 36,7%; y, finalmente, la opción Totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por una persona, representando un 3,3%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores estima en un grado alto la relevancia que tienen las competencias genéricas en la formación de los estudiantes. Cabe señalar que las opciones En Desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo, no fueron elegidas por ningún profesor.

Figura n°23: Dimensión n°2 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	26,7	26,7	33,3
	De acuerdo	13	43,3	43,3	76,7
	Totalmente de acuerdo	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°24: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

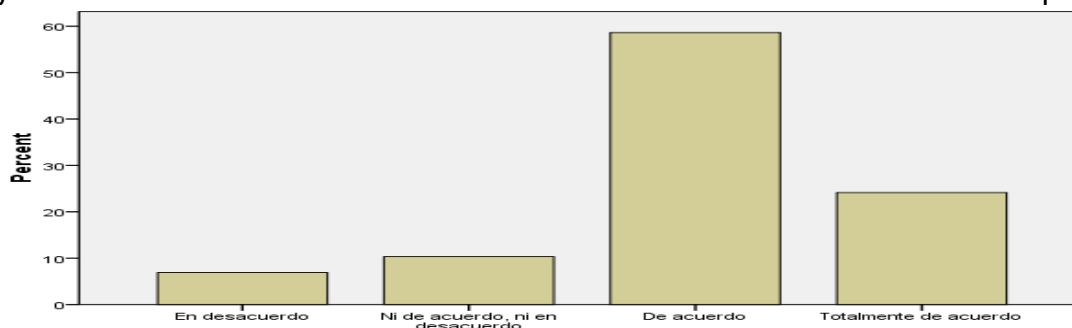


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la afirmación **“En mi lugar de trabajo el desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, es un tema relevante.”**, el mayor porcentaje de los profesores se encuentra De acuerdo, con un 43,3%; le sigue la opción neutra, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, con un 26,7%; luego, la alternativa Totalmente de acuerdo es tomada por un 23,3% de los docentes; y, finalmente, la opción En desacuerdo sólo fue manifestada por dos entrevistados, representando un 6,7%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores estima en un grado alto la relevancia que tienen las competencias genéricas en la formación de los estudiantes. Cabe señalar que la opción Totalmente en desacuerdo, no fue elegida por ningún profesor. Podemos concluir, que los docentes perciben positivamente a la institución en el sentido de que ésta atribuye relevancia al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, ya que el nivel de desacuerdo es muy bajo.

Figura n°25: Dimensión n°2 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	2	6,7	6,9	6,9
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	10,0	10,3	17,2
	De acuerdo	17	56,7	58,6	75,9
	Totalmente de acuerdo	7	23,3	24,1	100,0
	Total	29	96,7	100,0	
Missing	System	1	3,3		
Total		30	100,0		

Figura n°26: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

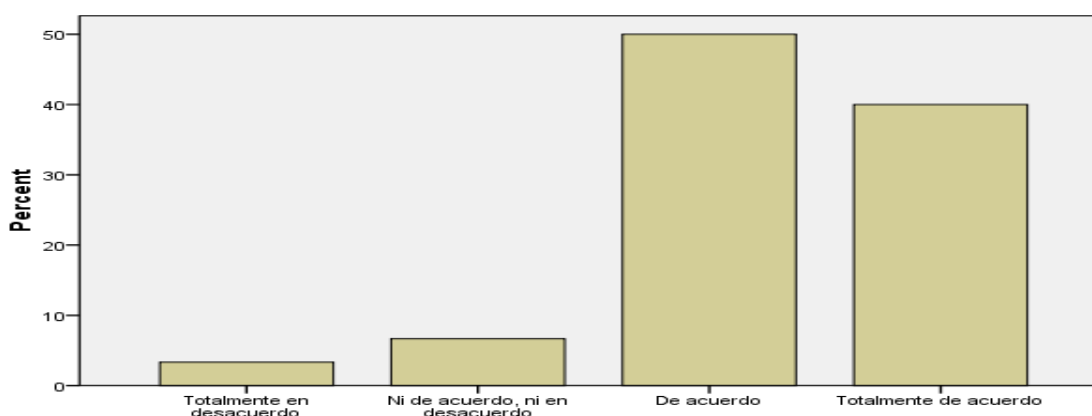


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración **“Las competencias genéricas son relevantes a la hora de evaluar el desarrollo de los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los profesores dice estar De acuerdo con esta afirmación, con un 56,7%; le sigue la opción Totalmente de acuerdo, con un 23,3%; luego, la alternativa Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por un 10% de los docentes; y, finalmente, la opción En desacuerdo sólo fue manifestada por dos entrevistados, representando un 6,7%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores estima en un grado alto la relevancia que tienen las competencias genéricas al momento de evaluar a sus estudiantes, ya que la opción De acuerdo y Totalmente de acuerdo suman un 80%, representando a una amplia mayoría de los entrevistados. Por otro lado, el bajísimo nivel de desacuerdo con esta afirmación, nos indica que los docentes consideran muy importante el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, a la hora de realizar las evaluaciones de aprendizajes, lo cual debiera reflejarse en los instrumentos que diseñan.

Figura n°27: Dimensión n°2 Ítem n°4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	6,7	6,7	10,0
	De acuerdo	15	50,0	50,0	60,0
	Totalmente de acuerdo	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°28: Gráfico Dimensión n°2 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.



De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración **“La formación en competencias genéricas es relevante para la integración de los estudiantes en el mundo laboral.”**, el mayor porcentaje de los profesores dice estar De acuerdo con esta afirmación, con un 50%; le sigue la opción Totalmente de acuerdo, con un 40%; luego, la alternativa Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por un 6,7% de los docentes; y, finalmente, la opción En desacuerdo sólo fue manifestada por un entrevistado, representando un 3,3%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores estima en un grado alto la relevancia que tienen las competencias genéricas para la inserción laboral de sus estudiantes, ya que la opción De acuerdo y Totalmente de acuerdo suman un 90%, representando a una amplia mayoría de los entrevistados.

Análisis Dimensión n°2: Percepción de relevancia de las competencias genéricas

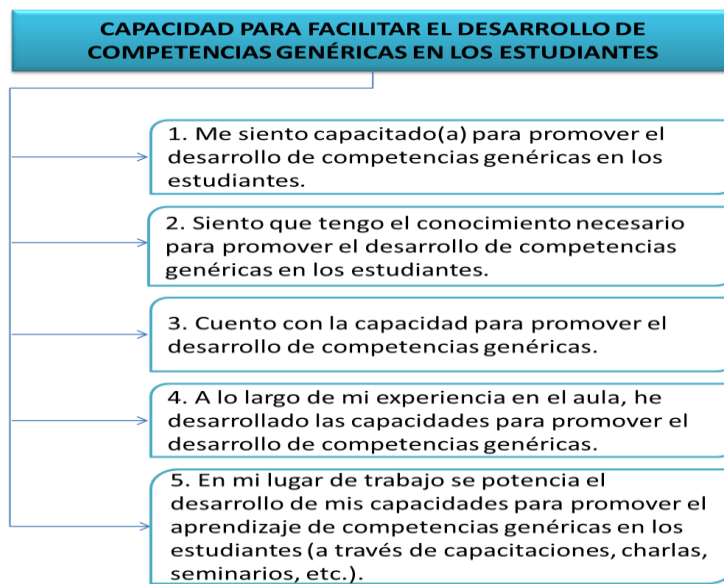
Figura n°29: Estadísticas dimensión n°2. Fuente: Elaboración propia.

		4	5	6	7
N	Valid	30	30	29	30
	Missing	0	0	1	0
Mode		4	4	4	4

De acuerdo con el cuadro anterior, vemos que, de los 30 profesores a quienes se les aplicó el instrumento, casi el 100% respondió las preguntas de esta dimensión, ya que sólo una persona dejó sin responder una pregunta (la número 6). Al analizar esta dimensión globalmente, es decir, considerando las cuatro afirmaciones que la componen, podemos interpretar que la gran mayoría de los docentes estima en alto grado el desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes, ya que si leemos los resultados de los indicadores en su conjunto, la respuesta que más se repite (moda) es De acuerdo.

Dimensión 3: Capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes

Figura n°30: Dimensión n°3 Capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

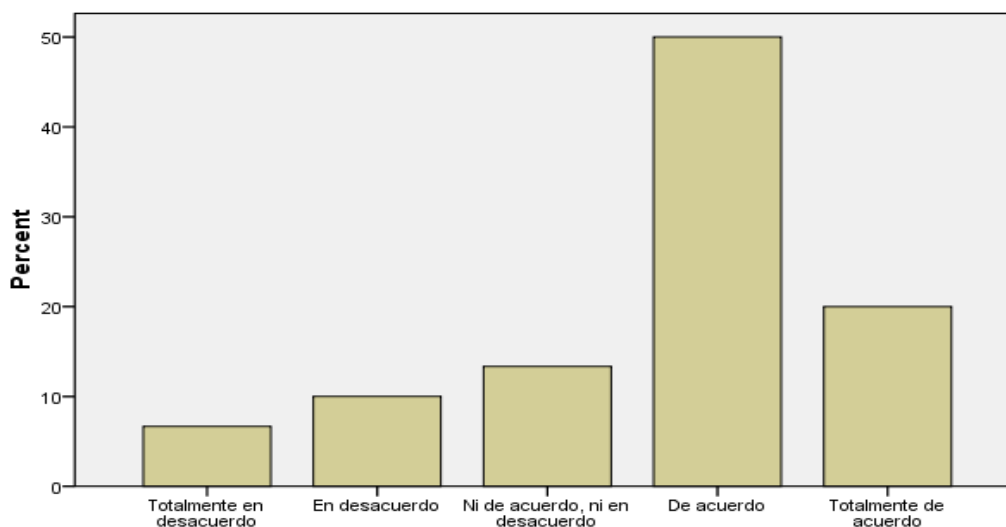


Esta dimensión tiene como objetivo medir el grado de percepción de los docentes con respecto a la **capacidad ellos para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes**. Esta dimensión comprendió tres afirmaciones orientadas a esclarecer el tema desde la perspectiva de cada profesor. Por cada una el docente debía manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo, según el escalamiento Likert de cinco puntos. El propósito estaba relacionado con que el sujeto pudiera determinar y reflexionar sobre su capacidad para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, estableciendo si se sentía capacitado para promover el desarrollo de competencias, si contaba con la capacidad necesaria para promover este aprendizaje, si había desarrollado capacidades para promover el desarrollo de competencias genéricas en sus años de experiencia docente y, si él percibía que en el liceo se potenciaban sus propias capacidades para mediar en estos aprendizajes.

Figura n°31: Dimensión n°3 Ítem n°1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
En desacuerdo	3	10,0	10,0	16,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	13,3	13,3	30,0
De acuerdo	15	50,0	50,0	80,0
Totalmente de acuerdo	6	20,0	20,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura n°32: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°1 . Fuente: Elaboración propia.

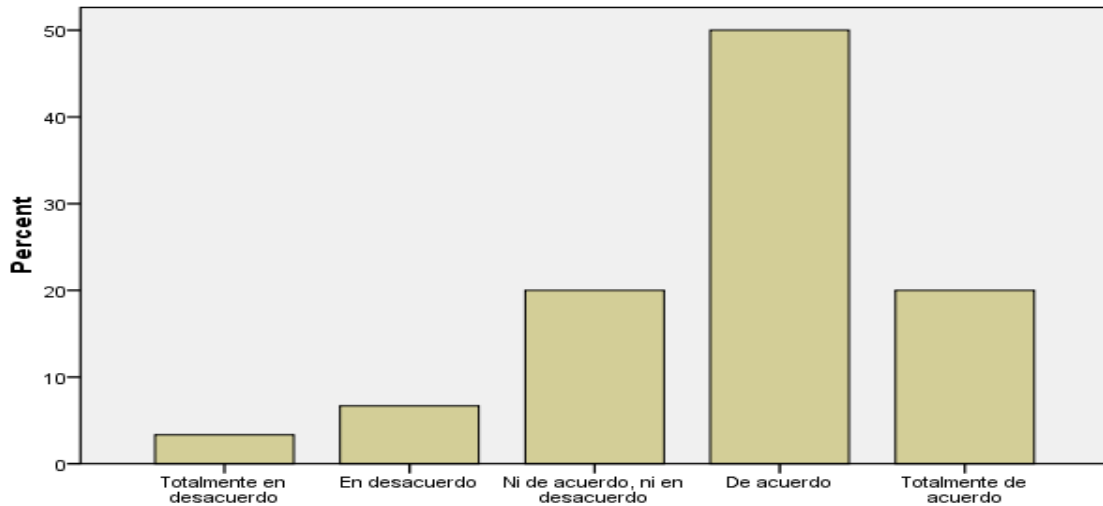


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración **“Me siento capacitado(a) para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los profesores dice estar De acuerdo con esta afirmación, con un 50%; le sigue la opción Totalmente de acuerdo, con un 20%; luego, la alternativa Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por un 13,3% de los docentes; la opción En desacuerdo es tomada por un 10%; y, finalmente, la opción Totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por dos entrevistados, representando un 6,7%. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores tiene una positiva autopercepción de sus capacidades para trabajar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes.

Figura n°33: Dimensión n°3 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	2	6,7	6,7	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	20,0	20,0	30,0
	De acuerdo	15	50,0	50,0	80,0
	Totalmente de acuerdo	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°34: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

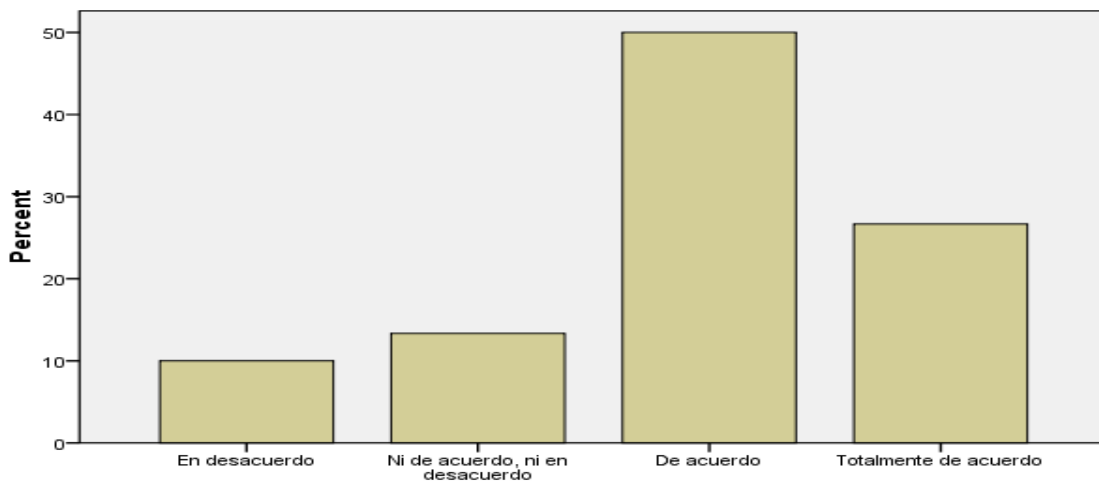


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración **“Siento que tengo el conocimiento necesario para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.”**, el mayor porcentaje de los profesores dice estar De acuerdo con esta afirmación, con un 50%; luego, la opción Totalmente de acuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por la misma cantidad de docentes, con un 20% cada una; luego, la alternativa En desacuerdo es tomada por un 6,7%; y, finalmente, la opción Totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por un entrevistado, representando un 3,3%. En la gráfica podemos observar más claramente que la mayoría de los docentes entrevistados percibe que cuenta con los conocimientos que se necesitan para realizar un trabajo por competencias genéricas son sus estudiantes.

Figura n°35: Dimensión n°3 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	13,3	13,3	23,3
	De acuerdo	15	50,0	50,0	73,3
	Totalmente de acuerdo	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°36: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

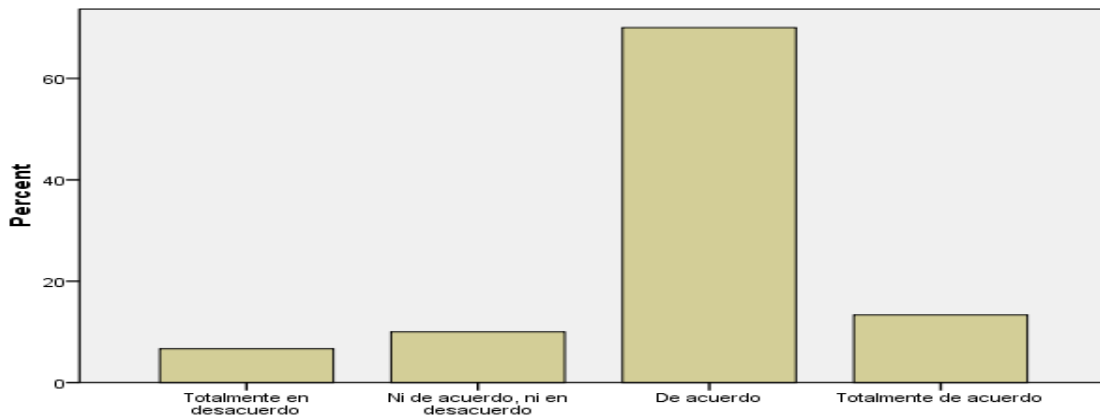


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la afirmación **“Cuento con la capacidad para promover el desarrollo de competencias genéricas.”**, el mayor porcentaje de los profesores dice estar De acuerdo con ella, con un 50%; le sigue la opción Totalmente de acuerdo, con un 26,7%; luego, la alternativa Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por un 13,3% de los docentes; la opción En desacuerdo es tomada por un 10%; y, finalmente, la opción Totalmente en desacuerdo no es manifestada por ningún docente. En la gráfica podemos observar esto de manera más clara, demostrándose que un grupo considerable de profesores tiene una positiva autopercepción de sus capacidades para trabajar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes, lo cual es consistente con la primera afirmación de esta dimensión que tenía iguales características.

Figura n°37: Dimensión n°3 Ítem n°4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	10,0	10,0	16,7
	De acuerdo	21	70,0	70,0	86,7
	Totalmente de acuerdo	4	13,3	13,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°38: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.

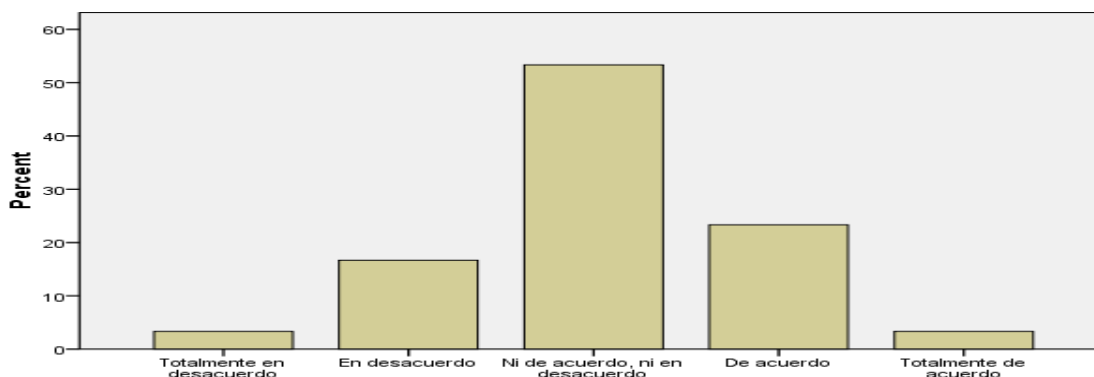


De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración “**A lo largo de mi experiencia en el aula, he desarrollado las capacidades para promover el desarrollo de competencias genéricas.**”, una amplia mayoría de profesores dice estar De acuerdo con esta afirmación, con un 70%; le sigue la opción Totalmente de acuerdo, con un 13,3%; luego, la alternativa Ni de acuerdo ni en desacuerdo es tomada por un 10% de los docentes; y, finalmente, la opción Totalmente en desacuerdo sólo fue manifestada por dos entrevistados, representando un 6,7%; cabe señalar que ningún docente entrevistado se encontró En desacuerdo con esta afirmación. En el gráfico anterior, queda en evidencia que la percepción de los profesores en cuanto a las capacidades desarrolladas durante su experiencia docente para promover el aprendizaje de competencias genéricas en sus estudiantes, es muy positiva.

Figura n°39: Dimensión n°3 Ítem n°5. Fuente: Elaboración propia.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
En desacuerdo	5	16,7	16,7	20,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	16	53,3	53,3	73,3
De acuerdo	7	23,3	23,3	96,7
Totalmente de acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Figura n°40: Gráfico Dimensión n°3 Ítem n°5. Fuente: Elaboración propia.



De acuerdo con la tabla de frecuencia anterior, en relación con la oración **“En mi lugar de trabajo se potencia el desarrollo de mis capacidades para promover el aprendizaje de competencias genéricas en los estudiantes (a través de capacitaciones, charlas, seminarios, etc.)”**, llama la atención que el mayor porcentaje de los docentes tiene una posición neutral frente a esta afirmación, ya que la opción Ni de acuerdo ni en desacuerdo llega a un 53,3% de elección; por otro lado, un 23,3% dice estar De; le sigue la opción En desacuerdo, con un 16,7%; y, las opciones extremas fueron poco elegidas, ya que Totalmente de acuerdo y Totalmente en desacuerdo, fueron tomadas por un bajo porcentaje de profesores, 3,3% cada una. En el gráfico podemos ver la mayoría de los profesores entrevistados no manifiesta una postura clara frente a la afirmación, ya que optaron por la opción neutra, lo cual puede manifestarse como que no perciben acciones claras y sistemáticas por parte de la institución orientadas al fortalecimiento de sus capacidades para guiar de buena forma el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Análisis Dimensión 3: Capacidad para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes

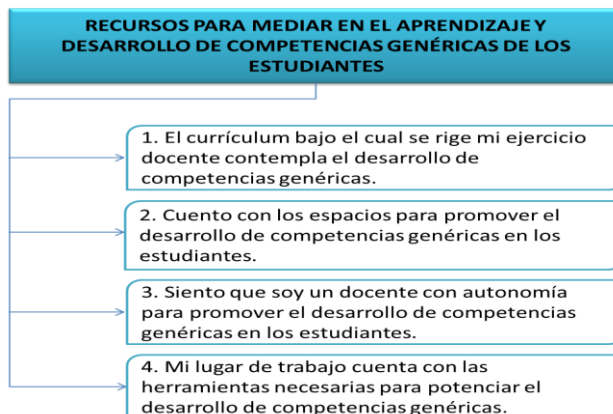
Figura n°41: Estadísticas dimensión n°3. Fuente: Elaboración propia.

		8	9	10	11	12
N	Valid	30	30	30	30	30
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		4	4	4	4	3

Desde una perspectiva más global, e integrando los cuatro indicadores que comprenden esta dimensión, notamos que existe una clara consistencia en las primeras cuatro preguntas, las cuales fueron percibidas positivamente por los docentes, no así la última pregunta, la cual genera una postura neutral en los entrevistados. Llegamos a la conclusión de que los profesores se sienten muy capacitados, ya sea porque cuentan con los conocimientos necesarios o han realizado un aprendizaje situado en sus prácticas dentro del aula, para favorecer y potenciar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Sin embargo, a la hora de plantearse el rol de la institución frente al desarrollo de esas capacidades, no manifiestan claramente que se sientan apoyados por ésta, pero tampoco que no se les apoye. Lo último genera inconsistencia en la dimensión evaluada, lo cual puede leerse como que las capacidades con que cuentan los docentes para el trabajo por competencias son principalmente desarrolladas mediante un proceso personal.

Dimensión 4: Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes

Figura n°42: Dimensión n°4 Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

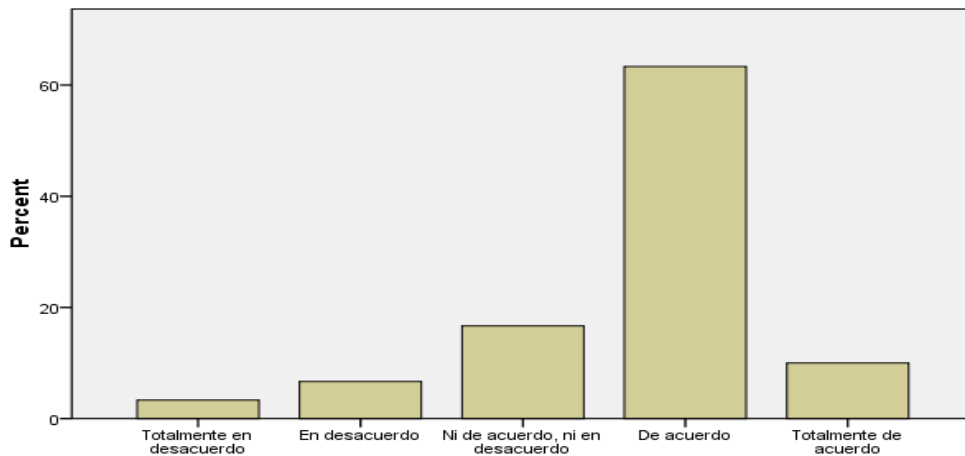


La siguiente dimensión tiene como objetivo medir el grado de percepción que tienen los docentes con respecto a **los recursos con que cuentan para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes**. Esta dimensión está compuesta por cuatro afirmaciones, frente a las cuales el profesor debía manifestar su grado de conformidad, que se relacionan con distintos recursos que se emplearían para trabajar bajo un enfoque por competencias. Por un lado, inquirimos acerca del currículum que norma los procesos de enseñanza aprendizaje, ¿sentirán los docentes que éste planteamiento está acorde con el desarrollo de competencias genéricas? Luego, nos preguntamos si los docentes sentirán que cuentan con los espacios en el liceo para promover el desarrollo de competencias genéricas, que es a lo que apunta la afirmación número 2 de esta dimensión. Más adelante, quisimos conocer si los docentes consideraban que poseían la autonomía suficiente para realizar su trabajo, enfocado al desarrollo de competencias genéricas. Y, por último, creímos necesario saber acerca de la percepción que tienen los profesores con respecto a las herramientas disponibles en el liceo para realizar su labor.

Figura n°43: Dimensión n°4 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	2	6,7	6,7	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	16,7	16,7	26,7
	De acuerdo	19	63,3	63,3	90,0
	Totalmente de acuerdo	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°44: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia.

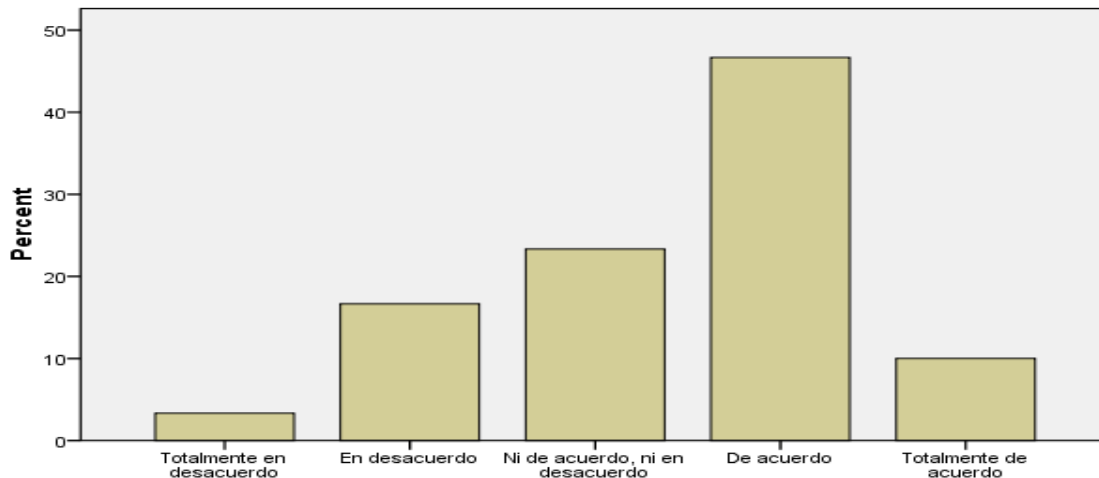


La primera afirmación que se les planteó a los docentes, en esta dimensión, fue **“El currículum bajo el cual se rige mi ejercicio docente contempla el desarrollo de competencias genéricas.”**, con la cual un 63,3% de los profesores se manifestó de acuerdo, un 16,7% no se encuentra Ni de acuerdo ni en desacuerdo con la expresión, luego, un 10% de los profesores dice estar Totalmente de acuerdo con esta oración, mientras un 6,7% está En desacuerdo y, finalmente, sólo un 3,3% no se encuentra Totalmente en desacuerdo con la afirmación. Claramente, la gran mayoría de los profesores reconoce en el currículum un mecanismo que le permite el abordaje de aprendizajes relacionados con el desarrollo de competencias genéricas en sus estudiantes.

Figura n°45: Dimensión n°4 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	5	16,7	16,7	20,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	7	23,3	23,3	43,3
	De acuerdo	14	46,7	46,7	90,0
	Totalmente de acuerdo	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°46: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia

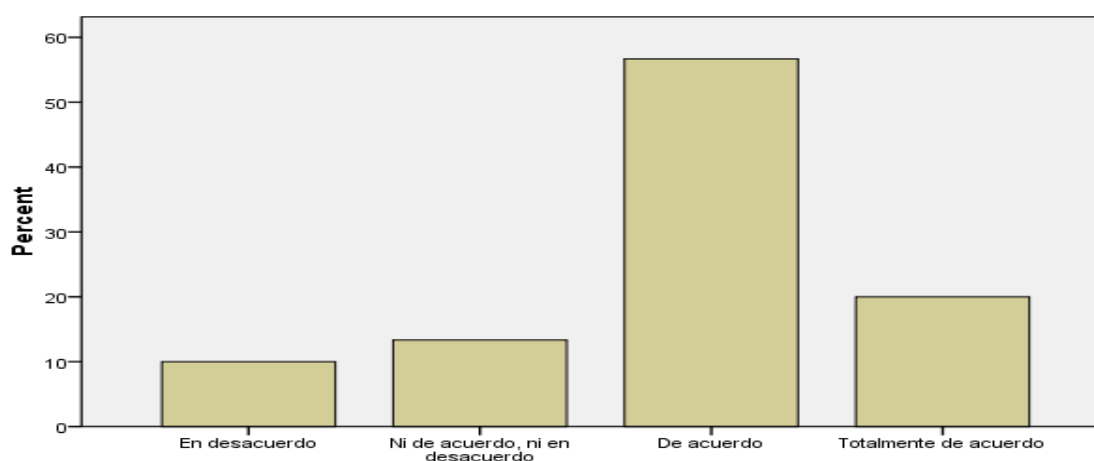


Con respecto a la expresión: **“Cuento con los espacios para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.”**, un 46,7% de los profesores se manifestó De acuerdo, un 23,3% no se encuentra Ni de acuerdo ni en desacuerdo con la expresión, luego, un 16,7% de los profesores dice estar En desacuerdo con esta oración, mientras un 10% está Totalmente de acuerdo y, finalmente, sólo un 3,3% se encuentra Totalmente en desacuerdo con la afirmación. A través del gráfico generado, podemos ver que la mayoría de los profesores se siente De acuerdo o Totalmente de acuerdo con la idea de que dispone de los espacios necesarios para realizar su labor orientada a promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Figura n°47: Dimensión n°4 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4	13,3	13,3	23,3
	De acuerdo	17	56,7	56,7	80,0
	Totalmente de acuerdo	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°48: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia

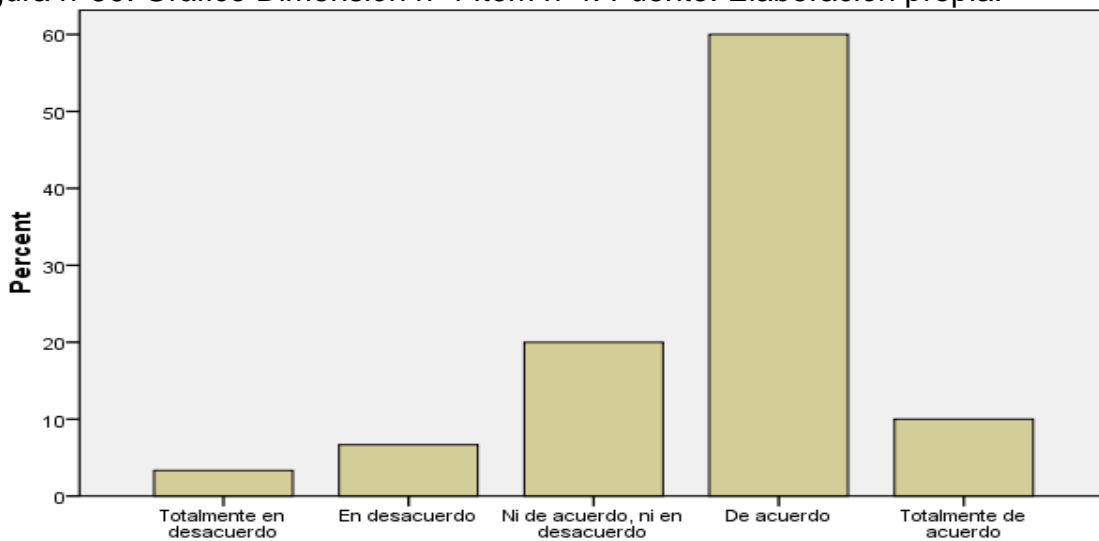


De acuerdo con la afirmación número tres de esta dimensión, “**Siento que soy un docente con autonomía para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.**”, tenemos que un 56,7% de los profesores se manifestó De acuerdo, un 20% se encuentra Totalmente de acuerdo con la expresión, luego, un 13,3% de los profesores dice que no está De acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, mientras un 10% está En desacuerdo. Cabe señalar que la opción Totalmente en desacuerdo fue elegida por docente alguno. Podemos interpretar que, en general, los docentes se sienten con la autonomía suficiente para realizar su trabajo, en relación con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Figura n°49: Dimensión n°4 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	1	3,3	3,3	3,3
	En desacuerdo	2	6,7	6,7	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	20,0	20,0	30,0
	De acuerdo	18	60,0	60,0	90,0
	Totalmente de acuerdo	3	10,0	10,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°50: Gráfico Dimensión n°4 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.



En relación con la afirmación siguiente, **“Mi lugar de trabajo cuenta con las herramientas necesarias para potenciar el desarrollo de competencias genéricas.”**, tenemos que un 60% de los profesores se manifestó De acuerdo, un 20% no está de acuerdo ni en desacuerdo, luego, un 10% de los profesores dice estar Totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras un 6,7% está En desacuerdo, y sólo un 3,3%, es decir un solo sujeto optó por la opción Totalmente en desacuerdo. La interpretación que de esto se deduce es que la mayoría de los docentes tiene una percepción positiva con respecto a la disponibilidad de herramientas necesarias para realizar su trabajo en conformidad con el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

Análisis: Dimensión 4 Recursos para mediar en el aprendizaje y desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes

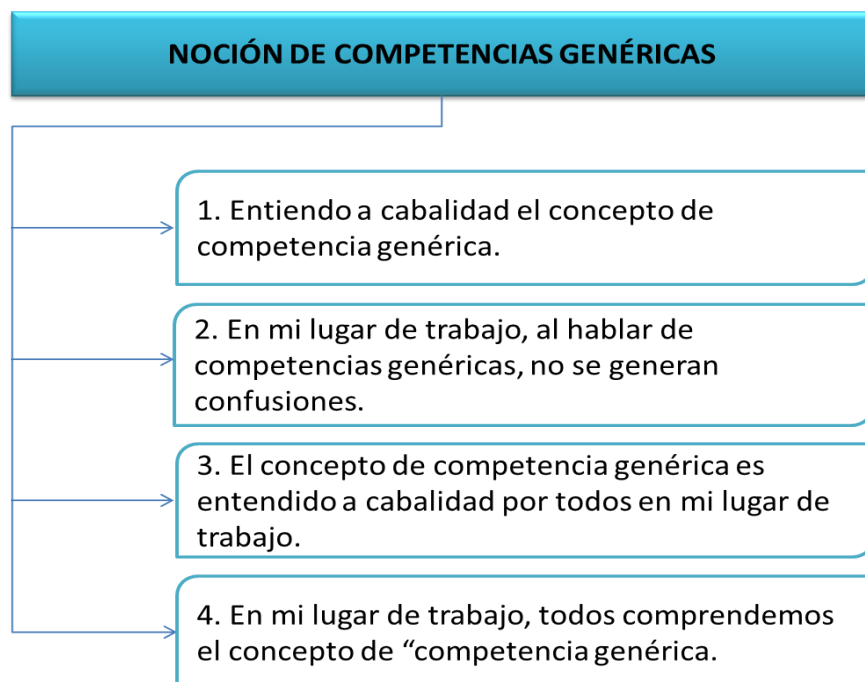
Figura n°51: Estadísticas dimensión n°4. Fuente: Elaboración propia.

		13	14	15	16
N	Valid	30	30	30	30
	Missing	0	0	0	0
Mode		4	4	4	4

Para concluir este análisis es importante observar la dimensión en su conjunto, ya que, teniendo en cuenta la opinión manifestada por los profesores con respecto a los recursos con que cuentan para realizar su trabajo, en lo referente a la formación de competencias genéricas, podemos dilucidar que existe una percepción positiva con respecto al currículum, los espacios necesarios, las herramientas disponibles y la autonomía profesional con que trabajan día a día en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dimensión 5: Noción de competencias genéricas

Figura n°52: Dimensión n°5: Noción de competencias genéricas. Fuente: Elaboración propia.

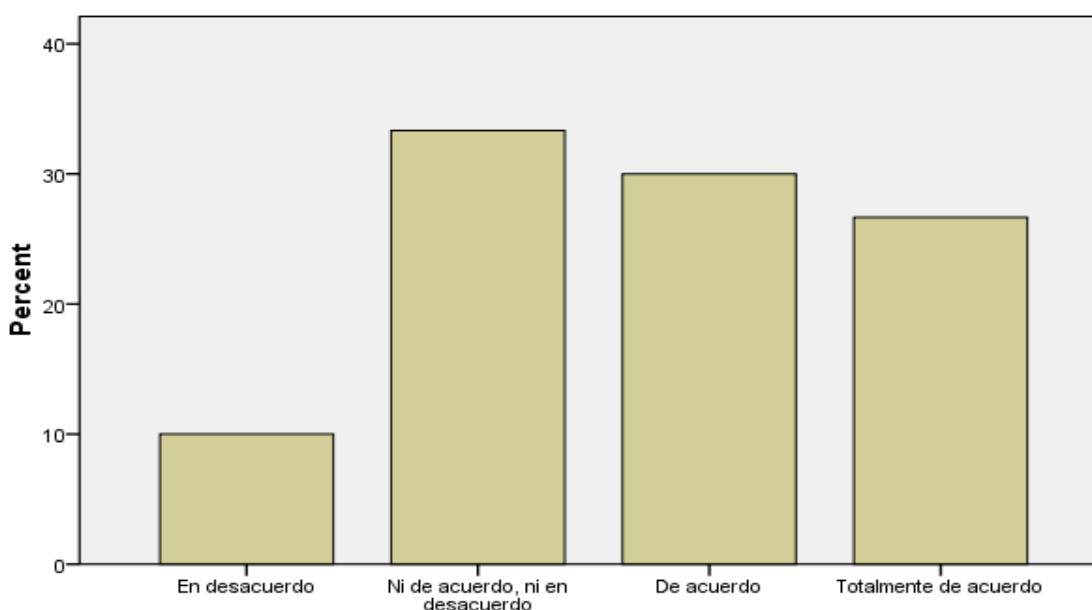


La dimensión número cinco, medida en el cuestionario aplicado a la muestra, tiene como objetivo determinar la percepción que tienen los docentes con respecto a **la noción de competencia genérica**. Esta dimensión está compuesta por cuatro afirmaciones, frente a las cuales el profesor debía manifestar su grado de conformidad, que se relacionan con distintos grados de conocimiento sobre el concepto de competencia genérica. Las afirmaciones estaban dirigidas a determinar qué tan de acuerdo se sentían los docentes con afirmaciones que manifestaban un conocimiento y manejo del término, tanto a nivel personal como colectivo.

Figura n°53: Dimensión n°5 Ítem n°1. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En desacuerdo	3	10,0	10,0	10,0
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	10	33,3	33,3	43,3
	De acuerdo	9	30,0	30,0	73,3
	Totalmente de acuerdo	8	26,7	26,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°54: Gráfico Dimensión n°5 Ítem n°1 . Fuente: Elaboración propia.

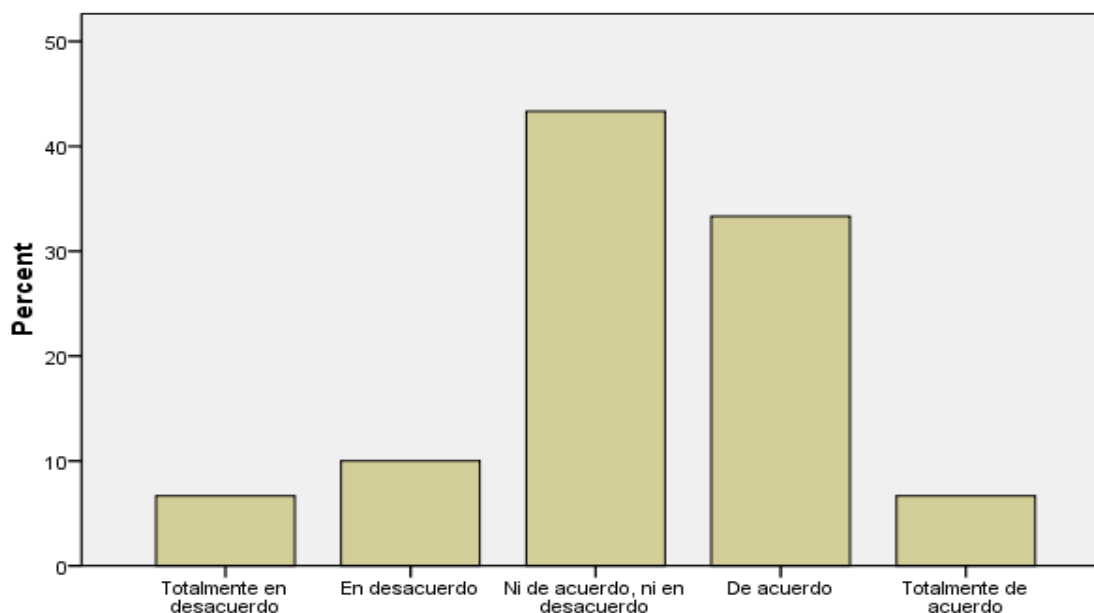


Siguiendo los resultados que arrojó el instrumento, en relación con la afirmación siguiente, “**Entiendo a cabalidad el concepto de competencia genérica.**”, tenemos que un 33,3% de los profesores manifiesta una postura neutral, no encontrándose Ni de acuerdo ni en desacuerdo con la expresión; le sigue en porcentaje la opción De acuerdo, con un 30% de las frecuencias; luego tenemos que un 26,7% de los docentes dice estar Totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras tan solo un 10% reconoce estar En desacuerdo con la expresión. Cabe señalar que ninguno de los profesores encuestados se manifiesta en total desacuerdo con la aseveración.

Figura n°55: Dimensión n°5 Ítem n°2. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	En desacuerdo	3	10,0	10,0	16,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	13	43,3	43,3	60,0
	De acuerdo	10	33,3	33,3	93,3
	Totalmente de acuerdo	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°56: Gráfico Dimensión n°5 Ítem n°2 . Fuente: Elaboración propia.

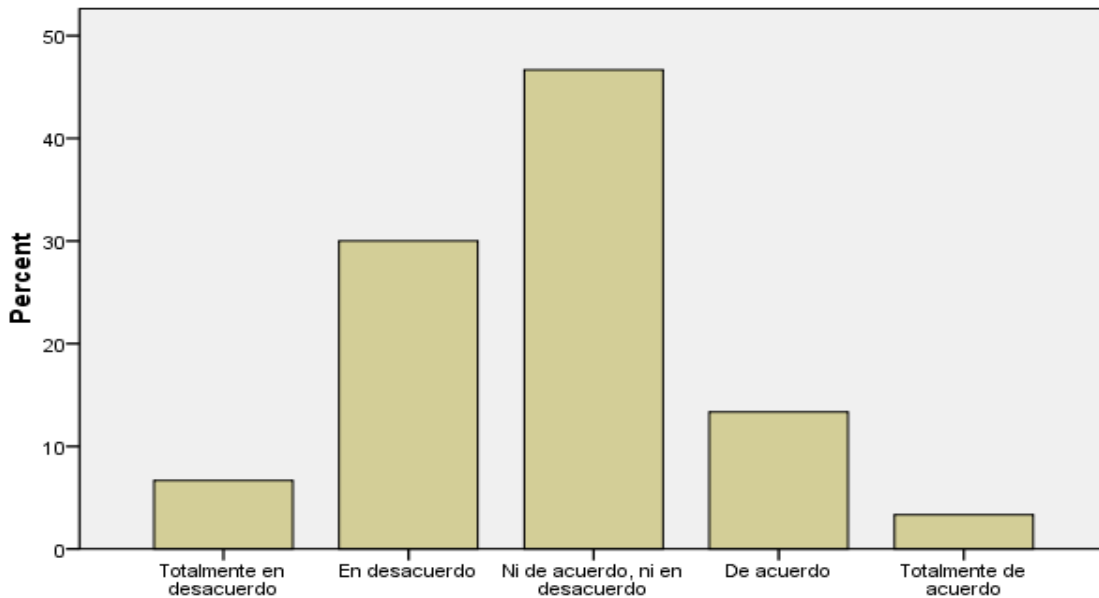


La segunda afirmación que se contempló para esta dimensión, fue la siguiente: **“En mi lugar de trabajo, al hablar de competencias genéricas, no se generan confusiones.”**. En este ítem, el 43,3% de los profesores se posicionó en una elección neutral, no estando Ni de acuerdo, ni en desacuerdo con la aseveración; por otro lado, un 33,3% dice estar De acuerdo con la idea, mientras la opción En desacuerdo obtuvo un 10% de las elecciones; finalmente, un 6,7% está Totalmente en desacuerdo con la expresión.

Figura n°57: Dimensión n°5 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	En desacuerdo	9	30,0	30,0	36,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	14	46,7	46,7	83,3
	De acuerdo	4	13,3	13,3	96,7
	Totalmente de acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°58: Gráfico Dimensión n°5 Ítem n°3. Fuente: Elaboración propia.

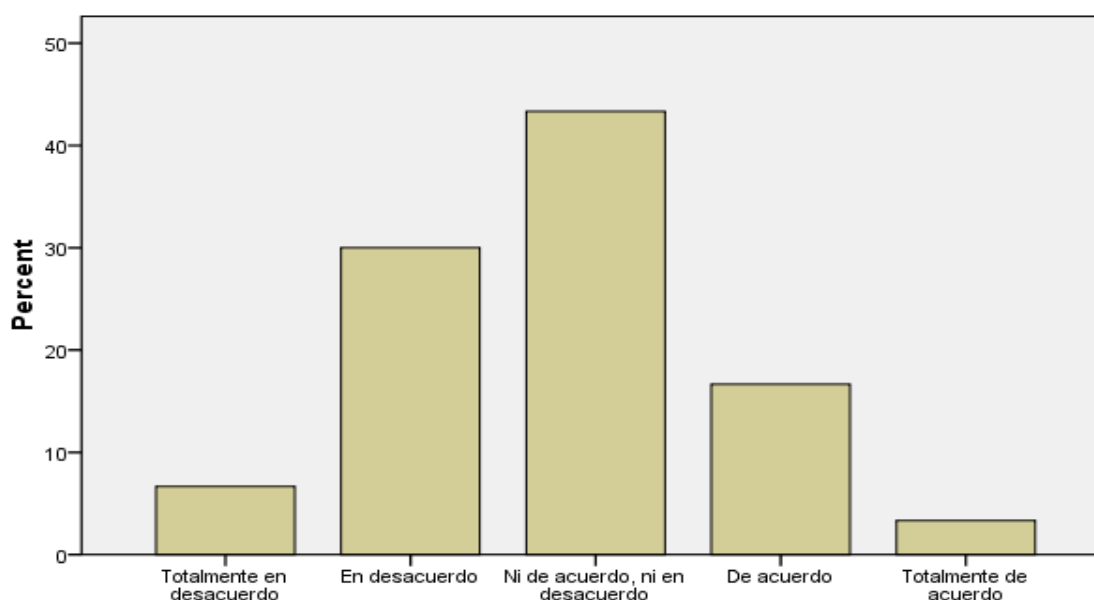


Por otro lado, al momento de medir el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación **“El concepto de competencia genérica es entendido a cabalidad por todos en mi lugar de trabajo.”**, obtuvimos los siguientes resultados: el mayor porcentaje de los docentes se encontró en una postura neutral, con un 46,7%; le sigue la respuesta En desacuerdo, con un 30%; luego tenemos que un 13,3% de los docentes se encuentra De acuerdo con esta afirmación, un 6,7% está Totalmente en desacuerdo con esta afirmación, y, finalmente, la opción Totalmente de acuerdo sólo fue manifestada por un 3,3%.

Figura n°59: Dimensión n°5 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Totalmente en desacuerdo	2	6,7	6,7	6,7
	En desacuerdo	9	30,0	30,0	36,7
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	13	43,3	43,3	80,0
	De acuerdo	5	16,7	16,7	96,7
	Totalmente de acuerdo	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Figura n°60: Gráfico Dimensión n°5 Ítem n°4. Fuente: Elaboración propia.



Finalmente, y en concordancia con los anteriores indicadores que componen esta dimensión, al momento de medir el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación **“En mi lugar de trabajo, todos comprendemos el concepto de “competencia genérica.”**, obtuvimos los siguientes resultados: el mayor porcentaje de los docentes se encontró en una postura neutral, con un 43,3%; le sigue la respuesta En desacuerdo, con un 30%; luego tenemos que un 16,7% de los docentes se encuentra De acuerdo con esta afirmación, un 6,7% está Totalmente en desacuerdo con esta afirmación, y, finalmente, la opción Totalmente de acuerdo sólo fue manifestada por un 3,3%.

Análisis Dimensión n°5: Noción de competencias genéricas

Figura n°61: Estadísticas dimensión n°5

	17	18	19	20
N Valid	30	30	30	30
Missing	0	0	0	0
Mode	3	3	3	3

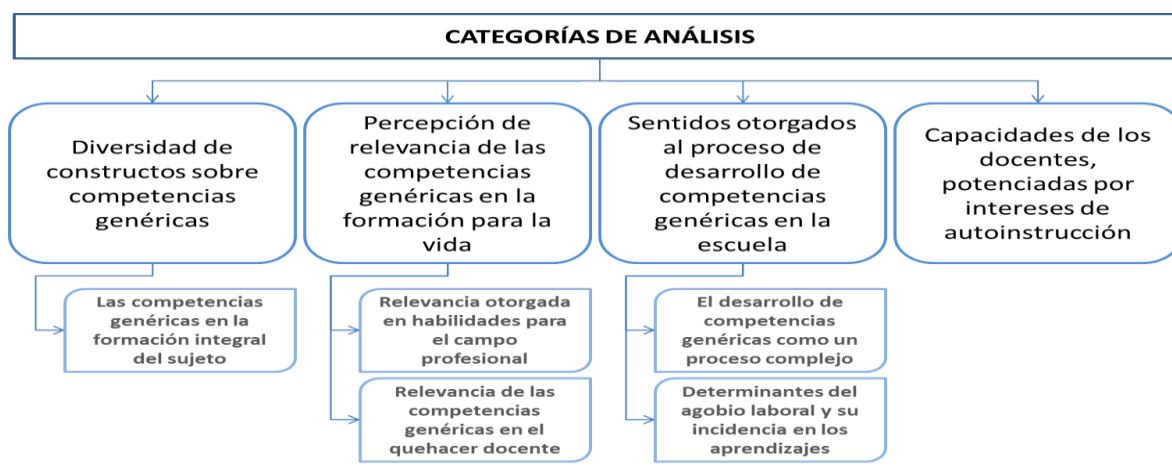
Luego del análisis de los resultados arrojados por cada uno de los indicadores que integran esta dimensión, podemos notar que las cuatro afirmaciones tuvieron un comportamiento similar a la hora de manifestar su grado de conformidad con ellas, por parte de los docentes. En todos los casos, la opción que con más frecuencia fue manifestada es la relacionada con una postura u opinión neutral frente al tema de conceptualización de las competencias genéricas. Lo anterior, puede interpretarse como poca claridad al momento de plantearse el uso del término de competencias genéricas.

4.4 Análisis de categorías de las entrevistas a docentes

A continuación describiremos y analizaremos las categorías y subcategorías que se relevaron del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, en el marco del análisis de contenidos, de acuerdo con la teoría fundamentada en los datos, un proceso que no es lineal, sino iterativo, ya que vuelve a los discursos para corroborar, profundizar y comprender mejor los hallazgos (Hernández Sampieri, 2010). Las categorías corresponden a unidades con significado, se establecen como el instrumento principal del análisis (Mucchielli, 2010) y deben “guardar relación estrecha con los datos” (Hernández Sampieri, 2010:452).

Para llegar a esta etapa, se debió pasar por instancias previas, las cuales comprendieron los siguientes pasos: la aplicación de la estrategia cualitativa, una entrevista semiestructurada a docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional; luego, se procedió a la transcripción de los registros de audio que contenían los discursos de los sujetos; después se procedió a la codificación, proceso que considera los segmentos de contenido, los analiza y los compara (Hernández Sampieri, 2010), para hacer emerger las categorías que se presentan a continuación.

Figura n°62: Categorías de análisis. Fuente: Elaboración propia.



Categoría N° 1:

DIVERSIDAD DE CONSTRUCTOS SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS

Esta categoría la hemos vinculado a la percepción que los profesores poseen acerca del constructo de Competencias Genéricas. A partir del discurso manifestado por los docentes, percibimos que no existe claridad en cuanto al concepto, por lo cual se vincula a distintas nociones.

“Genéricas, deberían ser competencias que tiene la persona, en su relación con los demás y con lo que hace.” (Docente Plan General n°2)

Esta falta de claridad, deriva en que las competencias genéricas se plantean como un constructo desconocido, lo cual se puede deber a la carencia de instrucción en la materia, debido a que no estaría integrada en los planes de pregrado de pedagogía de las universidades, centros en los que se formaron los docentes entrevistados y, los mismos docentes no reconocen capacitaciones en la materia, lo cual tiene como consecuencia el desconocimiento del término.

“Yo lo desconozco, no sé qué es una competencia genérica.” (Docente Plan General n°4)

“Yo creo que no (se conoce entre los profesores el concepto de CG) porque primero, es una materia que no a nosotros no nos pasaron en la universidad.” (Docente Plan General n°3)

“Mira no sé en realidad cuál sería la fundamentación, pero no se tocaba mucho el tema de competencias, después como que en el tiempo se empezaron a dar cuenta, después se empezaron a tomar... O sea, después de que vino la primera reforma, por ejemplo, ahí empezaron a hablar seriamente de competencias, y ahí todo el mundo entró en el mismo carril.” (Docente Plan General n°2)

“Nosotros deberíamos recibir capacitación, porque los conceptos cambian, y se le van dando otras aplicaciones y nosotros no las sabemos, la pedagogía no tiene leyes propias, la pedagogía tiene leyes de la sicología que no nos corresponden. Entonces nosotros necesitamos tener un bañado constante de ese tipo de cosas. (Docente Plan General n°2)”

De acuerdo con Le Boterf (2001) las competencias no existen, sino que lo que podemos apreciar son personas competentes, lo cual podría llevar a generar cierta confusión con respecto al término. Por otro lado, cabe preguntarnos, qué hace a una persona ser competente. Y, para clarificar este asunto, también tenemos elementos que no se manifiestan en forma tangible, ya que una competencia está determinada, en parte, por elementos que no son tan fácilmente medibles, como aspectos de la personalidad.

“Yo creo que las competencias genéricas son aquellas actitudes que se pueden trabajar en forma transversal” (Docente Plan General n°3)

Se considera, por lo tanto, que las competencias genéricas se ubican en la transversalidad, de acuerdo con este ítem explicitado en el currículum nacional. Los objetivos transversales son definidos de la siguiente manera por el Ministerio de Educación: “Los objetivos transversales establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar, referidas al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes” (MINEDUC, 2011: 2). De esta forma, vemos que estos objetivos no se encuentran planteados en términos de competencias, pero estarían relacionadas con ellas, al constituirse como recursos o elementos a movilizar para una acción competente en un determinado contexto.

Se estima, por lo tanto, que este tipo de competencias debe ser abordado de manera interdisciplinaria, es decir, de un trabajo conjunto entre profesores de distintas asignaturas, lo cual se percibe como imposible bajo la estructura actual. En este sentido, y de acuerdo con Villarroel y Bruna (2014) las competencias genéricas son transferibles y necesarias para cualquier actividad profesional,

independiente del área de estudios. Generalmente, se desarrollan de manera transversal, es decir, no son responsabilidad de una sola asignatura, por lo tanto, todos los profesores que sean parte de proceso de formación del estudiante, deben ser capaces de mediar en su desarrollo.

Subcategoría N° 1.1:

Las competencias genéricas en la formación integral del sujeto.

Esta subcategoría se refiere a la percepción que tienen los profesores sobre las competencias genéricas como parte fundamental de la formación del ser humano. A este respecto, debemos considerar que la formación por competencias genéricas responde a demandas que se han establecido desde la nueva sociedad del conocimiento, pero también desde el mercado. Recordemos que el concepto de competencias nace de la psicología social, al servicio del mundo del trabajo, en palabras de Pucheu (2002): “es comúnmente atribuido a David McClelland el haber señalado por primera vez que el rendimiento laboral no era explicado en relación directa a un sólo componente, en particular los asociados tradicionalmente a inteligencia”. La cita anterior quiere dejar en claro que la idea de competencias nace para definir ciertos determinantes del desempeño que van más allá de la inteligencia de una persona. Sin embargo, también se establece una alta relevancia para con las competencias genéricas en el ámbito ciudadano, para fortalecer la participación de los sujetos en el mundo cívico (Comunidades Europeas, 2007).

“Competencias genéricas, yo lo definiría como la capacidad que tiene el individuo, una persona, de ser como más humano, de lo que lo lleva a ser más humano, hoy en día, en los tiempos en los que estamos viviendo, ya se le está dando más importancia, no tanto a los conocimientos prácticos que tenga una persona sobre una materia; por ejemplo, en el ámbito del colegio que sepa sumar, que sepa restar, que sepa leer, sino que también que tenga otro tipo de

habilidades, que sea compasivo, que sea comprensivo, de que tenga empatía, ¿me entiendes?, esas cosas.” (Docente Plan General n°1)

De esta forma, vemos que el docente estima que las competencias genéricas se relacionan con la formación ética del individuo, lo cual se encuentra en concordancia con la inclusión de este valor en algunos documentos consultados. En el caso del modelo educativo de la Universidad de Chile, se establece dentro del listado de las competencias sello de esta casa de estudios el compromiso ético y, en el diccionario de competencias genéricas de la Universidad de La Frontera (2011) se incluye la responsabilidad social, definiéndose como la “capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y que se ejercen, cuando corresponden, desde algunas personas hacia todas las otras (Sáez, 2001). Favorece la igualdad de oportunidades al permitir la manifestación de las potencialidades más allá de impedimentos estructurales de carácter económico, social, político o cultural (Urzúa, 2001)

Por otro lado se comprende que las competencias genéricas se relacionan con actitudes esperables del sujeto en el ámbito laboral.

“Sí, pero ahora me doy cuenta que yo, contestándote la primera pregunta, uno como que no las enumera, uno sabe cuáles son, pero tampoco tiene como claridad, así como tener un listado en la mente, pero yo creo que todos las manejamos, porque son cosas más actitudinales, tienen que ver con el ser de la persona, más que con el hacer que es lo que nosotros trabajamos en el colegio.” (Docente Plan Diferenciado n°1)

“Bueno, es todo lo que complementa un proceso de formación en los jóvenes, considerando que no son asignaturas, son parte de la formación que hoy día pareciera más que nunca se requiere fortalecer en los jóvenes. Antes se daba por hecho que toda esta parte formativa del sujeto estudiante se daba en la familia, y hoy día hay que entregarla en la escuela de alguna forma, con algunas

estrategias que tienen la idea de las famosas competencias formativas, para mí.”
(Docente Plan Diferenciado n°3)

“...hoy día un empresario cuando quiere contratar a un joven lo primero que piensa, sin definirla como competencia, es que el muchacho sea honrado, trabajador, cumplidor, etc.” (Docente Plan Diferenciado n°3)

Lo anterior es consistente con la mirada de varios autores que determinan al respecto que las competencias se traducen en desempeños, principalmente en el ámbito productivo, que se relacionan con altos estándares de calidad. En este sentido, y en el contexto nacional, se aprecia que el desarrollo de las competencias genéricas se conceptualizan como destrezas y capacidades que se ponen en evidencia y se necesitan para cualquier área profesional, aumentando la empleabilidad del trabajador que las posee (Universidad de La Frontera, 2011).

Categoría 2:

PERCEPCIÓN DE RELEVANCIA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA FORMACIÓN PARA LA VIDA.

Esta categoría se construye a partir del discurso de los docentes con respecto a la relevancia que consideran ellos que tienen las competencias en la formación de los estudiantes del Liceo, para su vida posterior, tanto en el ambiente del trabajo, como social.

“Más que hacer clases de esto, hacer clases de lo otro, saber mucho, que el chico aprenda a hacer esto, que el chico sea buena persona. Primero que todo, que sea buena persona.” (Docente Plan General n°1)

“Entonces, yo considero que un estudiante, primero que todo es una persona y él necesita desarrollar esas competencias.” (Docente Plan Diferenciado n°1)

Las competencias genéricas no sólo apuntan a un desarrollo técnico de los estudiantes, en el contexto del liceo en el cual se realiza el estudio, sino que también están relacionadas con el trabajo en una dimensión ético-valórica, la cual es relevada por los docentes entrevistados. De acuerdo con sus opiniones, ésta dimensión es igualmente importante que la otra que se trabaja en el colegio, la dimensión profesional, ya que el objetivo de la educación, desde la perspectiva que evidencian, es la de formar sujetos integrales, que puedan desarrollarse y participar en todos los aspectos de la vida social y ciudadana. La dimensión ético-valórica se define como los “valores de ciudadanía y convivencia humana” (Universidad de Chile, 2014), los cuales son conformados por las siguientes competencias genéricas: Responsabilidad social y compromiso ciudadano, capacidad crítica, capacidad autocrítica, compromiso con la preservación del medio ambiente, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, y compromiso ético.

Subcategoría 2.1.

Relevancia otorgada en habilidades para el campo profesional

Esta subcategoría se releva a partir del discurso de los docentes, con respecto a la gran importancia que tienen las competencias genéricas en el mundo laboral.

“Pero yo creo que sería mejor hacer otro tipo de actividades y aun así el chico va a poder desarrollar habilidades de comunicación, competencias genéricas para desarrollarse en la empresa; y como va a estar relacionándose con otra gente no le va a costar.” (Docente Plan General n°1)

“Y la empresa a lo mejor nos pide, supongamos, un buen técnico eléctrico, pero ese técnico eléctrico debe tener otras capacidades que, a lo mejor, la especialidad no se las entrega, sino que se las entrega las demás asignaturas, que tiene que ver con el desarrollo personal.” (Docente Plan General n°2)

“Bueno, como te decía, muchas veces en las empresas que tenemos, los chiquillos que los despiden por cosas actitudinales, que no responden bien, que tienen mala voluntad, que dejan cochino el puesto de trabajo.” (Docente Plan Diferenciado^o1)

Las competencias genéricas es consideran clave al momento de aumentar la empleabilidad de los profesionales (Universidad de la Frontera, 2011), ya que nacen, en parte, de las demandas del mundo productivo a las instituciones de educación superior. Tenemos también que existen ciertas competencias que resultan esenciales para el mundo del trabajo (Comunidades Europeas, 2007), entre otros ámbitos, por lo cual es preciso que todas las personas las puedan desarrollar en su proceso de educación formal, ya que así nos aseguramos de que todos tengan las mismas oportunidades de realización profesional y personal. Entre estas competencias clave, podemos mencionar algunas que se relacionan directamente con el desempeño profesional: comunicación en lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa (Comunidades Europeas 2007). En concordancia, en el contexto nacional, vemos que el modelo educativo de la Universidad de Chile (2014) construye los perfiles de egreso de sus carreras atendiendo a tres dimensiones, entre las cuales, una de ellas responde a la dimensión profesional, ya que incluye el desarrollo de competencias, tanto específicas como genéricas, que preparan para el desempeño laboral; de esta forma, se establecen ciertas competencias imprescindibles para el desarrollo profesional de los sujetos, como son la capacidad de comunicación en un segundo idioma, la habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, y la capacidad de trabajo en equipo.

Subcategoría 2.2.

Relevancia de las competencias genéricas en el quehacer docente

Esta subcategoría la hemos construido en torno a las opiniones de los docentes, con respecto a la relevancia que ellos otorgan al desarrollo de competencias genéricas, dentro de su quehacer como profesores.

“Entonces, yo creo que los profesores sí se preocupan mucho de ese tipo de desarrollo en el alumno, que es lo realmente importante, creo yo, desde mi punto de vista.” (Docente Plan Generaln°1)

Los docentes perciben el liceo como un espacio de aprendizaje, en el cual los estudiantes deben desarrollar las competencias que deberán poner en práctica a lo largo de su vida.

“Totalmente, porque se va a relacionar con otras personas. Aquí están como en una burbuja. Entonces, ellos cuando salgan a la empresa, es como que, vayan, es como cuando a los pajaritos los botan del nido, así, vuela, vuela, así. Y eso mismo pasa acá. Así como que de tercero a cuarto tratan de suplir esa necesidad.” (Docente Plan Generaln°1)

“El profesor cuando sale de la universidad, se titula, fue formado como un docente, como un profesional de la educación, primero él salió con su sueño de que él va a formar personas, él va a crear personas de bien.” (Docente Plan Generaln°1)

“Sí, son importantes, porque a nosotros no solamente nos interesa el tipo como un profesional, sino que nos interesa más el tema de la persona.” (Docente Plan Generaln°2)

“Entonces, bueno, yo de manera personal como profesional y como profesora, a mí muchas veces me interesa más el ser que el chiquillo sea tan

despierto, digamos, sea tan habiloso o que tenga las mejores notas del curso.”
(Docente Plan Diferenciado1)

“Pero, generalmente, parece que la tarea es exclusivamente del plan de orientación, para mí no. Para mí tiene que estar establecido como parte de la entrega que el profesor hace en la formación con los jóvenes.” (Docente Plan Técnico3)

Como notamos en la categoría anterior, los docentes relacionan el desarrollo de competencias genéricas con una educación que tiene como objetivo la formación integral del sujeto, esto explica que se le otorgue una gran relevancia al tema y que el trabajo que ellos puedan realizar en el área se relacione directamente con lo que ellos identifican como su vocación de profesores: la de formar personas. Este aspecto impactaría profundamente en la construcción de su identidad como agentes sociales, ya que para comprender la conformación identitaria de los docentes, es necesario tener en cuenta cinco aspectos fundamentales que transforman la autopercepción del profesor: vocación, misión, motivación, percepción de eficacia y disposición al aprendizaje (Ávalos, 2014). Con respecto a la vocación, ésta se relaciona estrechamente con los motivos que tuvieron los docentes para elegir la profesión y, de acuerdo con el estudio de Ávalos, los más importantes son la vocación pedagógica y contribución social de la carrera, de esta forma la vocación en el área está definida por el impacto que el docente considera que su labor tiene en la sociedad. Es importante recalcar, que en dicho estudio se concluye que las condiciones de trabajo no son consideradas por los docentes como relevantes a la hora de elegir la carrera y, entre los aspectos menos relevantes o motivadores está el del salario. Por otro lado, se especifica que los docentes entrevistados “hicieron notar la subvaloración social de la profesión, algo que atribuyen a los bajos salarios, a que la sociedad los culpa de los malos resultados educativos y a la creciente opinión de que cualquiera puede ser profesor” (Ávalos, 2014).

En relación con la misión docente, según Ávalos los propios profesores perciben que se compone de dos ámbitos igualmente importantes que son la enseñanza y aprendizaje, por un lado, y la formación integral de personas, por otro. Sin embargo, los profesores chilenos participantes en el estudio mencionado, evidencian una tensión entre los aspectos que determinan como misión de su profesión, la cual se genera por la presión a la que son sometidos a través del currículum y de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje externas, específicamente SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Categoría 3:

SENTIDOS OTORGADOS AL PROCESO DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA ESCUELA.

Al considerar las premisas del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), tenemos que los significados que asignamos a las cosas, surgen como consecuencia de la interacción social. Las cosas percibidas pueden pertenecer al mundo externo en el cual nos desenvolvemos o pueden ser nosotros mismos y nuestra labor en la sociedad. La forma en que nosotros como individuos nos dotamos de significado está en relación con los significados que los demás nos otorgan. El docente va a realizar su labor considerando e interpretando las diversas cosas que percibe, incluida la visión de sí mismo o identidad, lo que necesariamente impactará en los aprendizajes y formación de sus estudiantes. Por otro lado, la institución escuela, como otras instituciones, responde a un orden social y contexto histórico determinado. Una institución, si bien se conforma gracias a la interacción de los individuos pertenecientes a ella, al pasar el tiempo y al ser recurrentes las mismas prácticas y los mismos roles, se va cristalizando y se percibe por los integrantes como un hecho externo, una realidad dada (Berger y Luckman, 1968).

Esta categoría se construye de acuerdo a las opiniones de los docentes con respecto al proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela. Con respecto a estas percepciones se construyen las siguientes subcategorías:

Subcategoría 3.1:

El desarrollo de competencias como un proceso complejo

Esta subcategoría da cuenta de la representación que tienen los docentes con respecto al proceso de desarrollo de competencias genéricas como un ciclo de características complejas.

“Claro, porque la formación de competencias sería mucho más complejo que entregar un contenido, por ejemplo.” (Docente Plan General n°1)

“Porque estamos trabajando con personas y estamos entrando en la motividad (sic) de esa persona. No es cosa de que tú le enseñes al chico de que tú tienes que ser bueno, por qué tengo que ser bueno, por lo mismo que dos más dos es cuatro, pero por qué tengo que ser bueno, por qué tengo que ser empático, porque sí, porque también dos más dos es cuatro, pero eso el chico no lo va a entender, no lo va a entender a la primera. Entonces, si yo estoy enfatizando de que hay que ser empático, de que hay que ser compasivo, entonces, él tiene que vivenciar todas esas cosas, él tiene que poner en práctica su bondad, él tiene que poner en práctica su empatía, él tiene que poner en práctica su compasión hacia su compañero,” (Docente Plan General n°1)

“Sí, totalmente personalizado. Porque cada chico tiene su propio mundo.” (Docente Plan General n°1)

“Un trabajo personalizado debería hacerse, debería ser un trabajo personalizado.” (Docente Plan General n°2)

“Lo que yo te citaba al principio, primero que todo, los chiquillos son individuos, a ellos hay que tratarlos de manera distinta a cada uno, cierto, son distintos, son persona, así que uno muchas veces, como son tantos uno comete el error de enseñarles de la misma forma a todos; y pronto se va dando cuenta de que no, que no son todos iguales, y que no aprenden todos con el mismo ritmo; entonces, hay que hacer la diferencia.” (Docente Plan Técnico n°1)

La complejidad del proceso estaría dada, como vemos, por el componente de motivación que requiere el desarrollo de una competencia, además de que se trataría de un trabajo que debe llevarse a cabo considerando las características individuales de los estudiantes, por lo cual, estaríamos ante un proceso que debe ser personalizado, centrado en la figura del alumno.

Villarroel y Bruna (2014) estudian la incorporación del enfoque por competencias en la educación superior, y examinan los desafíos que esto implica, tanto para los profesores como para la institución. Las autoras determinan que para aplicar un modelo por competencias, es necesario que se actualicen algunas prácticas pedagógicas, lo cual debe ir en concordancia con un nuevo rol del estudiante, como agente de su propio proceso de desarrollo y aprendizaje. En este sentido, citan a González (2007), para comprender el paradigma bajo el cual debiera trabajarse: “Hoy en día, se comprende que las competencias involucran también desempeños cognitivos y no sólo conductuales y que, para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje”. Por otro lado, Villarroel y Bruna señalan que ningún modelo propuesto (Tuning, OCDE), entrega lineamientos para su aplicación, es decir, no disponen de referencias metodológicas o de evaluación para mediar en el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Para integrar las competencias genéricas al currículum, las autoras determinan que lo mejor es que sea de manera integrada, y que se trabajen en forma contextualizada y declarada en las asignaturas en que también se desarrollan competencias específicas de la carrera. Para el problema de cómo enseñar estas competencias, las autoras

estiman que el docente requiere del desarrollo de estrategias complejas de enseñanza aprendizaje, lo cual significa un gran desafío.

En concordancia con lo anterior, vemos también que en nuestro contexto nacional de educación técnico profesional, se han elaborado perfiles de egreso basado en competencias, tanto específicas o técnicas como genéricas. Las últimas son idénticas y transversales a todas las carreras que se imparten en el área, en la formación secundaria, entre las cuales, podemos mencionar comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, comprensión de textos técnicos, manejo de tecnologías de la información y comunicación, entre otras. Sin embargo, hasta el momento no se han entregado lineamientos metodológicos para realizar el trabajo docente, tendiente al desarrollo de estas capacidades en los estudiantes.

De Miguel Díaz (2005) establece la importancia de implantar las metodologías, actividades y formas de evaluación que implicarán el migrar de un paradigma tradicional, a uno focalizado en el desarrollo de competencias. Por lo tanto, es importante diseñar un programa que vaya en concordancia con los objetivos de aprendizaje propuestos por el Ministerio, ya que de no ser así, para los docentes se genera un estado de tensión a partir de la carencia de orientaciones metodológicas para trabajar por competencias.

Por otro lado, Molina (2006) sostiene que el desarrollo de competencias se enmarca en el proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante, ya que las competencias “no se enseñan sino que se aprenden” (Lévy-Leboyer, 2000: 115, citado en Molina, 2006: 51) y, por lo tanto, la experiencia y forma de aprender del sujeto es clave. Lo señalado anteriormente se desprende de que las competencias tienen en sí características complejas, ya que implican elementos de diversa índole y que se relacionan con aspectos profundos de la personalidad, entre los que se cuentan los siguientes: ya que implican movilización de recursos para un desempeño de excelencia, a la hora de enfrentarse a una tarea se requiere de la

capacidad del sujeto para reflexionar sobre el contexto y los recursos (conocimientos, habilidades, información) que sea preciso articular; las competencias se desarrollan a partir de la capacidad del sujeto de aprender de su experiencia; las competencias se relacionan con el desarrollo del individuo en cuanto sujeto, ya que dependen de su capacidad de “autogestionar su desarrollo personal o profesional” (Molina, 2006: 55). Sin embargo, para el autor el proceso de aprendizaje y desarrollo se encuentra invisibilizado tanto en el currículum, como en las prácticas pedagógicas. De acuerdo con esto, podemos concluir que el desarrollo de competencias en la escuela implica un gran desafío para los profesores del sistema educacional.

Subcategoría 3.2:

Determinantes del agobio laboral y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Esta subcategoría da cuenta de la percepción que tienen los docentes sobre su realidad laboral, y cómo ésta incide en los aprendizajes de los estudiantes.

Por un lado, se estima que el número de estudiantes por curso constituye una dificultad casi insalvable a la hora de trabajar en el desarrollo de competencias genéricas.

“Las dificultades son el número de alumnos, o sea, si yo quiero hacer un buen trabajo desde el punto de vista personal, un curso tiene que ser pequeño, para que yo pueda ir monitoreando cómo se da el tema, cómo se evoluciona en el tema y con muchos alumnos es difícil hacer ese monitoreo. Se complica en el fondo.” (Docente Plan Generaln°2)

“Porque hay más atención en los alumnos, de partida, hay más orden. Atención y orden, disciplina. Con grupos más pequeños la disciplina es más fácil

de poder lograr. Y sin disciplina no se logra nada. Si están gritando, si están tonteando con los celulares... no se logra nada. Entonces los grupos más pequeños te indican que tú puedes trabajar muy fácilmente ciertas competencias. Pero cursos de 40 alumnos es demasiado. Te transformas en un profesor que da órdenes que grita y que para uno es molesto que los cabros estén haciendo desorden entonces uno se transforma en un tirano.” (Docente Plan Generaln°3)

Como vemos, el número excesivo de estudiantes por curso, no facilita un trabajo personalizado, condición que los docentes consideran importante para el desarrollo de competencias genéricas, atendiendo a la realidad de cada estudiante y a su ritmo de aprendizaje. Por otro lado, los cursos numerosos afectarían negativamente el clima de aula, impidiendo el óptimo progreso de una clase.

En este sentido, la escuela se presenta como una institución burocrática, con una preocupación desmedida por la disciplina y el orden. Este enfoque podemos relacionarlo con una racionalidad positivista, ya que se preocupa principalmente del control de cada uno de los detalles correspondientes a la norma de conducta, de acuerdo con Foucault, "La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito"(Foucault, 2003). Estos valores relacionados con el control de la conducta, son la concreción y proyección de la representación social sobre la educación y los sujetos que en ella intervienen. Los estudiantes muchas veces son vistos como seres despojados de su individualidad y subjetividad, se tiende a la uniformidad, tanto en el vestir, como en el proceso de aprendizaje. Esta preocupación por la disciplina y el orden recae en la labor del profesor, quien debe invertir recursos, de tiempo y energía, para hacer cumplir las normas del establecimiento dentro y fuera de la sala de clases. Como mecanismos de control, posee la potestad de registrar en la hoja de vida del alumno sus desviaciones con respecto a la norma, lo que se utiliza muchas veces como un

instrumento de castigo que no guarda relación alguna con aprendizajes en torno a la buena convivencia. Este rol de vigilancia puede generar una tensión con respecto a lo que el docente considera su función y misión, más ligada a la enseñanza que al control. Dicho rol también determina la forma en que se desarrollan las relaciones interpersonales entre alumnos y docentes, ya que los primeros se pueden resentir por las medidas de control ejercidas por el profesor, lo que repercute en la percepción de eficacia de éste, con respecto a los logros aprendizaje. Es indudable que los estudiantes se sienten más inclinados a involucrarse en el proceso si están cómodos con la relación con sus profesores.

Por otro lado, el agobio laboral también se caracteriza por el insuficiente tiempo del cual disponen los profesores para realizar trabajo no lectivo, el cual, muchas veces es utilizado para labores administrativas que no aportan al aprendizaje de los estudiantes. La cualidad de insuficiencia del tiempo no lectivo dentro de la jornada laboral, presiona a los profesores a trabajar en espacios no remunerados, restando tiempo a actividades personales y familiares.

“Te pongo otro ejemplo, yo con el profesor de física no trabajo con él, acá en este colegio. Con el profesor de física no trabajo, pero él tiene una unidad en física en 1ºro medio que se llama sonido, y yo también la tengo. Entonces él trabaja por su cuenta y yo trabajo por mi cuenta. No la trabajamos juntos porque fundamentalmente no tenemos tiempo. No disponemos de tiempo para juntarnos. Es imposible, no tenemos. Él tiene 44 horas, yo tengo 38. No hay ningún espacio donde nosotros estemos trabajando”. (Docente Plan Generaln°3)

“Pero fundamentalmente radica en el tiempo de cada profesor. No hay tiempo. Si tú a eso le sumas que el profesor en su tiempo tiene que corregir pruebas, trabajos, tiene que mantener los libros al día, tiene que poner sus notas, tiene que hacer reuniones de apoderados. Entonces los tiempos están copados, están copados. Y a su vez si el profesor tampoco es bien remunerado, el profesor busca por otro lado. Y ya está ocupado en otra parte. Entonces la competencia

genérica que pudiese hacerla porque... no la va a hacer, no la va a poder hacer. O si sea extraordinariamente buena.” (Docente Plan Generaln°3)

Por otro lado, sabemos que la carga laboral del docente muchas veces se percibe como extenuante, lo cual impacta en su motivación para continuar ejerciendo su profesión. Es común, e incluso tácitamente aceptado por los mismos profesores, continuar con el trabajo fuera del establecimiento educacional, ya que la jornada en el colegio no incluye las horas suficientes para realizar labores fuera del aula, como planificaciones, preparación de clases y revisión de trabajos y pruebas. En el año 2005, sólo un 19% de los profesores de establecimientos municipales consultados en la Encuesta Longitudinal Docente, declaraba disponer del tiempo suficiente para preparar clases; y sólo un 24% de docentes de las mismas características manifiesta que tiene tiempo suficiente para preocuparse de los estudiantes que lo necesiten. Esta situación puede generar frustración, al no disponer del tiempo suficiente para realizar un trabajo de calidad y menos para reflexionar en torno a las propias prácticas. Además, la escasez de tiempo no lectivo en los docentes se ha relacionado con problemas como el estrés laboral, lo cual es señalado por Ingeniería UC Propone, a través de su publicación *Investigaciones estudiantiles al servicio de la comunidad (2012)*, en la cual se sostiene que "En un estudio cuantitativo realizado por Byrne a una muestra de 423 docentes urbanos distribuidos en seis escuelas de educación básica de primer ciclo, seis de educación básica de segundo ciclo y cuatro escuelas secundarias de Canadá, se evidencia que la escasez de tiempo es el factor más contribuyente al estrés y al burnout, señalando que estos resultados son similares a estudios anteriores". En el mismo trabajo se menciona los efectos de estos problemas en el ausentismo laboral docente y, finalmente, en el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto que, en el ámbito docente, se debe examinar qué condiciones laborales posibilitan que se trabaje en competencias, por ejemplo: tiempo de planificación de clases, autonomía del profesor, recursos disponibles, entre otros elementos (Villarroel y Bruna, 2014).

Categoría 4:

CAPACIDADES DE LOS DOCENTES, POTENCIADAS POR INTERESES DE AUTOINSTRUCCIÓN.

Esta categoría la hemos organizado en torno al discurso referido por los docentes, respecto de las capacidades que ellos consideran que se requieren para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en alumnos y que se definirían como parte de su rol profesional.

A partir del nuevo modelo curricular, basado en competencias y con la integración a los perfiles de egreso de los estudiantes de Enseñanza Media Técnico Profesional de las competencias genéricas, se presenta un nuevo desafío a la formación de profesores, ya que serán éstos los encargados de aplicar los nuevos enfoques de la educación en nuestro país. Para concretar un proceso de aprendizaje y desarrollo en competencias, tanto técnicas como genéricas, en los estudiantes, el docente que guie este proceso, también debe ser competente en su desempeño, ya que deberá combinar los conocimientos adquiridos, tanto en su formación inicial, como a través de la experiencia en aula, con nuevas estrategias, metodologías y formas de evaluación adecuadas y relacionadas con la sociedad del conocimiento y la información; finalmente, deberá ser capaz de someter sus propias prácticas a la reflexión pedagógica, tanto individual, como grupal, y basar su desarrollo profesional en el aprendizaje permanente (Gairín, 2011).

Para Villarroel y Bruna (2014), todos los profesores que sean parte de proceso de formación del estudiante, deben ser capaces de mediar en su desarrollo. Además, para el problema de cómo mediar en el aprendizaje y desarrollo de las competencias genéricas, las autoras estiman que el docente requiere del desarrollo de estrategias complejas de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, tenemos también que plantearnos el tema de la formación de profesores en un enfoque por competencias, tanto en el desarrollo de éstas como en su evaluación.

Los profesores entrevistados tienen un positivo autoconcepto al respecto, ya que estiman que poseen las capacidades para desarrollar el proceso de formación de competencias genéricas en sus estudiantes, lo que manifiestan ampliamente:

“Yo encuentro que estoy capacitado, tengo los conocimientos, tengo habilidades, todas esas cosas.” (Docente Plan Generaln°1)

“Yo creo que la formación de uno como persona, por lo que ha tenido que vivir en la vida, es muy importante, como herramienta, de que uno haya sabido salir adelante.” (Docente Plan Técnico n°1)

Por otro lado, los docentes manifiestan que las capacidades que ellos poseen para trabajar competencias genéricas, son inherentes a su calidad como persona y que las han desarrollado gracias al aprendizaje continuo, tanto en el aula, como fuera de ella, más que a su formación inicial, la que consideran deficiente en este sentido.

“Pero yo creo que es como el tinte de cada profe, el sello personal. Yo encuentro que con pasión y con amor, a los chiquillos, hay que enseñarles, siempre, y dedicarse a ellos, hay que dedicarse.” (Docente Plan Generaln°1)

“Mira, yo creo que las tengo (las competencias necesarias), pero igual me gustaría tener más estudios, ir capacitándome más, poniéndome al día en las cosas que van ocurriendo. Porque vamos avanzando, la sociedad va cambiando. Por último, no sé, una capacitación en sociología, antropología, porque ahí uno se va dando cuenta de que la sociedad va cambiando, el joven cómo está viviendo ahora.” (Docente Plan Técnico n°1)

“Pero cada día, como personas, vamos aprendiendo, estamos en un constante aprendizaje, así que yo creo que el medio, cierto, las injusticias que uno ve también trabajan en uno como persona para aprender. Yo creo que nadie te

enseña con un cuaderno: responsabilidad, paso uno; o puntual: levántese a tal hora; no, sino que uno en la vida aprende a ser así. Pero obviamente, por qué, porque la, porque dios va poniendo personas que te van enseñando a ti cada día a pulir estas cosas, es más que eso, es la vida misma". (Docente Plan Técnico^o1)

"Porque yo estudie muchos años atrás, en la universidad en esos años como que no era el tema principal." (Docente Plan Técnico^o3)

La categoría relevada se refiere también al deseo manifestado por los docentes de capacitarse en los temas relativos a las competencias genéricas, para así poder afrontar de forma efectiva el trabajo de desarrollo de éstas con los estudiantes. Sobre todo, considerando que el desarrollo de competencias genéricas no fue un tema desarrollado en la formación inicial.

Gairín (2011), proyecta que para ajustar los programas de formación inicial del profesorado a un currículum por competencias en la escuela, es necesario implantar un modelo formativo basado en competencias. Este modelo, en palabras del autor, implica varios problemas prácticos, como es el desarrollo de competencias en estudiantes que no trabajan, o el utilizar métodos que relacionen conocimientos con habilidades y actitudes de diversa índole, la misma resistencia que puede generarse frente al tema por parte de los académicos universitarios que forman profesores, los cuales, a su vez, son también inexpertos frente a este nuevo enfoque.

El autor intenta elaborar un esbozo de perfil del profesor que necesita la escuela del futuro, que se adecúa a los nuevos tiempos con sus demandas desde el ámbito social y productivo. El perfil del profesorado del siglo XXI, en cuanto al profesor competente en su ámbito de desempeño, está relacionado con una competencia general, que establece a partir las funciones y desafíos docentes, en el mundo contemporáneo. La competencia general del profesor es la de "planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y

recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Gairín, 2011: 8).

Esta competencia macro, se puede dividir en elementos constituyentes, para su mejor comprensión y desarrollo a través de la formación inicial y continua. De esta forma, la competencia docente es enmarca en ciertas acciones que el profesor debe ser capaz de realizar de forma exitosa, las cuales se relacionan con: diseñar actividades vinculadas a los objetivos de aprendizaje y consistentes con las otras acciones formativas de la institución, atendiendo al contexto de aprendizaje y los estudiantes; atender a la diversidad y necesidades específicas de cada estudiante, entregando oportunidades y orientando en el desarrollo de todos los sujetos; evaluar el nivel logrado por los estudiantes en el desarrollo de sus competencias, tanto laborales, como genéricas; y, finalmente, ayudar en la mejora formativa de los estudiantes. Para atender la complejidad de estas actividades, el autor establece que el docente debe articular una serie de competencias técnicas, metodológicas, sociales y personales, como son: los conocimientos pedagógicos y de la disciplina, la habilidad de acoger los saberes propios de la experiencia del estudiante, ayudar en el desarrollo de un sujeto reflexivo de su propio proceso de aprendizaje, trabajo en equipo, orientar su trabajo hacia el estudiante como sujeto central del proceso, ética y responsabilidad de la profesión. Además serie de competencias, el autor determina que los profesores también deben poseer las metacompetencias propias de su ejercicio, como es un profundo conocimiento de sí mismo, capacidad de análisis crítico, de reflexión y resolución de problemas.

4.5 Triangulación de datos

La triangulación de datos es una herramienta que utilizamos para dar mayor validez interna a nuestro estudio, ya que se confrontan los resultados de distintos tipos de datos, recogidos de forma diferente, para maximizar las fortalezas y minimizar las debilidades propias de cada estrategia utilizada.

Benavides y Gómez (2005), definen triangulación como el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes, en el estudio de un fenómeno”. Si los resultados son similares, es decir, convergen los datos, se corrobora una interpretación. Si, en cambio, los resultados difieren entre sí, se abre el espectro a nuevas interpretaciones y se ve enriquecido el análisis, ya que se pueden ver distintas partes complementarias del fenómeno.

En nuestro estudio realizamos una triangulación metodológica y por datos, ya que hemos utilizado diferentes métodos para analizar el fenómeno. Hemos realizado técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas) y cuantitativas (cuestionario con escalamiento tipo Likert), para recoger los datos, y realizado el análisis bajo los enfoques correspondientes (análisis de contenido cualitativo por teoría fundamentada y análisis descriptivo de frecuencias).

Con respecto a la apropiación del término competencias genéricas, el instrumento de evaluación cuantitativo, recogió datos que concluyen que los docentes manifiestan poca claridad al plantearse el uso del término, ya que la mayoría de estos se ubicó en un grado intermedio (Ni totalmente de acuerdo ni totalmente en desacuerdo) con respecto a las afirmaciones que componían esta dimensión. Por su parte, a través del uso de la técnica cualitativa, los docentes evidenciaron qué entienden por competencias genéricas, lo que no fue posible determinar a través del cuestionario. De esta forma, el análisis se ve enriquecido a partir de la diversidad de constructos que manejan los profesores que, a pesar de reconocer el término como desconocido, lo asocian intuitivamente con la

formación ética del sujeto, actitudes esperables en mundo del trabajo y que deben formarse en el ámbito escolar como preparación para la vida. Manifiestan también que estas competencias son fundamentales para el desarrollo integral del estudiante y están en la base de su vocación como profesionales, la cual es “formar personas”.

Por otro lado, al referirse a su formación profesional, los docentes entrevistados manifiestan que el tema de las competencias no estaba instalado en el contexto universitario, durante la época en que ellos estudiaron. Lo anterior, es confirmado por los resultados que arroja el cuestionario, ya que la mayoría reconoce no haber recibido una formación por competencias en durante su carrera de pedagogía.

La relevancia de las competencias genéricas, es otro tema que se trató, tanto en las entrevistas como en el cuestionario con escalamiento tipo Likert. Los resultados de ambos instrumentos convergen en la idea de que las competencias genéricas son sumamente relevantes para el desarrollo de los estudiantes. Una profundización sobre el tema emerge de las entrevistas, ya que es ahí donde los docentes pueden explicar la importancia otorgada a las competencias genéricas, y es que éstas apuntan a un aprendizaje en valores, lo cual estiman es más importante que las capacidades técnicas que éstos puedan tener, incluso en el ámbito laboral.

Al momento de ser evaluados acerca de la autopercepción de los docentes con respecto a las capacidades para mediar en los aprendizajes de los estudiantes, en relación con el desarrollo de competencias genéricas; los resultados de ambos instrumentos son similares, ya que los profesores manifiestan que cuentan con los conocimientos y capacidades necesarias para trabajar estas competencias. Manifiestan también que estas habilidades han sido fruto de su experiencia en el aula y de su aprendizaje continuo, ya que no

reconocen formación inicial relacionada ni apoyo de la institución en cuanto a capacitaciones efectivas en área.

Con respecto al cómo ven ellos el proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela, éste fue principalmente abordado a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores. En esta instancia ellos manifestaron los sentidos que le otorgan al proceso, al cual consideran de carácter complejo, debido al componente de motivación que implica, además de la necesidad de desarrollar un trabajo personalizado con los estudiantes. Lo anterior, resulta un gran desafío, dado que los cursos con que trabajan son numerosos y disponen de escaso tiempo dentro del horario laboral, para planificar actividades. Al contrastar esta información con los datos cuantitativos, tenemos que difieren en sus resultados, ya que el instrumento arroja que los docentes perciben positivamente la disponibilidad de recursos, para trabajar competencias genéricas con los estudiantes, tanto en términos de currículum, como espacios, herramientas y autonomía del profesor. La diferencia de resultados apunta a una mirada distinta sobre el fenómeno, ya que el cuestionario no midió exactamente los puntos que afloraron en la entrevista como críticos, en este caso, el número de estudiantes por curso y las horas no lectivas para planificar, evaluar y realizar tutorías con los estudiantes.

Podemos concluir a la luz de la triangulación realizada, que el uso de los dos métodos de investigación, lo cual confirió un carácter mixto a nuestra investigación, derivó en algunos aspectos en una convergencia de los datos obtenidos, lo cual corrobora el análisis realizado. Sin embargo, en otros temas se obtuvieron resultados diferentes, los cuales se estiman como complementarios y ayudan a enriquecer el análisis, mostrando distintas aristas del fenómeno estudiando.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Conclusiones y Proyecciones

El presente estudio tuvo como objetivo principal el conocer el proceso de desarrollo de competencias genéricas en la escuela, desde la perspectiva de los docentes de Enseñanza Media Técnico Profesional, la cual pudimos analizar a partir del uso de una metodología mixta de investigación.

En relación con este propósito general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Identificar percepciones respecto del constructo de competencias que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- Develar la autopercepción que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional, en relación con su propia capacidad de formar en competencias.
- Identificar las características del proceso de desarrollo de competencias genéricas percibidas por los profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional más relevantes para la formación.
- Proponer orientaciones para potenciar capacidades de formativas en el área de profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional.

Con el fin de estructurar este capítulo, y a modo de hacerlo más sencillo para el lector, hemos de considerar cada uno de estos objetivos, para presentar las conclusiones que se derivan de la investigación realizada.

Percepciones respecto del constructo de competencias que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional

Los resultados arrojados por el estudio demuestran que, al enfrentarse al término de competencias genéricas, los docentes manifiestan poca claridad conceptual, ya que, al referirse a éstas, no muestran una apropiación cabal del término. Se evidencia, a partir de sus discursos que se trata de un constructo desconocido, lo cual se debe a la poca instrucción al respecto, tanto durante su formación inicial, como en cuanto a capacitaciones que hayan recibido al respecto.

Sin embargo, realizan asociaciones que los llevan a valorar el desarrollo de competencias genéricas en relación con la educación integral del sujeto, ya que establecen un fuerte vínculo entre estas capacidades y la formación ético-valórica del sujeto, la cual debe trabajarse de forma transversal en la escuela, es decir, es tarea de todos los profesores, independiente de la asignatura que impartan. En este aspecto, los docentes muestran una tendencia a establecer que el sentido de la educación, para ellos, estaría en relación con el desarrollo de estas capacidades, ya que el objetivo que los motiva como profesionales es el formar personas, no sólo técnicos que se desempeñen exitosamente en una empresa.

Finalmente, aunque podemos pensar que en el ambiente laboral se sobreestiman las capacidades técnicas, tenemos que, desde la perspectiva de los profesores y basados en la información que les llega de los centros de práctica de los estudiantes, el mundo productivo también se requieren jóvenes que hayan desarrollado sus competencias genéricas, e incluso, estas pueden ser determinantes al momento de tener éxito en sus procesos de aprendizaje en las empresas y contrataciones que se puedan derivar de éstos.

Autopercepción que poseen profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional, en relación con su propia capacidad de formar en competencias.

La percepción de capacidades de los docentes para mediar en aprendizajes que promuevan el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, es positiva. Ellos se sienten muy capacitados al respecto, sienten que poseen los conocimientos y habilidades necesarios para llevar a cabo este proceso, aunque también manifiestan, ya que los conceptos y metodologías van cambiando, deseos de instrucción para actualizarse, a través de capacitaciones efectivas y significativas en el área.

Al momento de profundizar en el espacio donde ellos sienten que adquirieron estas capacidades, valoran la experiencia situada en el contexto del aula como un lugar de aprendizaje continuo, lo que sumado a su calidad como persona, potencian estas capacidades propias. Al respecto, es importante relevar el hecho de que los docentes perciben que sus habilidades para formar en competencias genéricas están relacionadas con aspecto humano de su formación, más que al profesional. En este sentido, manifiestan ampliamente que los planes de pedagogía, durante su formación inicial, no contemplaban el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes, lo cual puede comprenderse si se evalúa la media de años de trayectoria de los profesores en el liceo.

Características del proceso de desarrollo de competencias genéricas, percibidas por los profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional más relevantes para la formación.

Desde la perspectiva de los docentes, la escuela es un espacio de aprendizaje, en el cual se deben desarrollar las competencias necesarias para la

formación integral del sujeto. En este sentido, relevan el proceso de desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, ya que este sería fundamental para lograr el objetivo final de la educación. Los docentes manifiestan que más que formar buenos técnicos, ellos trabajan para formar buenas personas.

Por otro lado, consideran que cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea, en cuanto a lo que les entrega tanto el sistema educativo (currículum) como la institución (herramientas, autonomía). Sin embargo, notan que hay aspectos que dificultan el proceso, como son el elevado número de estudiantes por curso, lo cual afecta negativamente el clima de aula e imposibilita un trabajo personalizado, imprescindible para el desarrollo de este tipo de competencias. Otra dificultad no menor, es el escaso tiempo del cual disponen para actividades no lectivas dentro de su horario laboral, lo cual va en desmedro de su desempeño docente, al no tener los espacios para planificar nuevas actividades, implantar metodologías acordes al enfoque por competencias y diseñar instrumentos de evaluación pertinentes, así como también realizar un trabajo de tutorías con los estudiantes.

Orientaciones para potenciar capacidades formativas en el área de profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional

Para que la escuela sea un espacio en el cual se logren desarrollar aprendizajes que promuevan el fortalecimiento de las competencias genéricas de los estudiantes, necesitamos de docentes competentes en su desempeño (Gairín, 2011), los cuales posean los conocimientos, habilidades, motivaciones, recursos y autonomía para serlo.

En este sentido, y acogiendo las enriquecedoras propuestas que los docentes manifestaron a través del estudio, presentamos a continuación algunas

orientaciones que puedan ser de utilidad para la mejora educativa en cuanto al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.

De acuerdo con McClelland (citado en Pucheu, 2002), el desempeño laboral no es explicado solamente por un componente, como puede ser la inteligencia del sujeto, sino que responde a un entramado más complejo, cuyos aspectos no pueden ser aislados, ni uno es más importante que otro a la hora de evaluar los determinantes de un desempeño. Es así como llegamos al concepto de competencias, la cual entendemos como la movilización de recursos, propios y del ambiente, en pos de un desempeño de excelencia (Molina, 2006).

Para realizar un cambio en la escuela, orientado a establecer un enfoque por competencias, debemos primero realizar un proceso que identifique los procesos y actividades claves en la cadena de valor, luego analizar los determinantes que de cada una de las capacidades requeridas para desarrollar los procesos e implementar el modelo obteniendo el consenso de los miembros, para minimizar la resistencia al cambio (Pucheu, 2002).

En términos general, cada una de las competencias se puede comprender aislando sus componentes, y entendiéndolos como determinantes del desempeño, es decir, todos deben concurrir para lograr el éxito en la tarea.

Relacionando estos determinantes con el desempeño docente, tenemos que, para orientar sus prácticas al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, debemos atender a los siguientes aspectos:

- **Conocimiento:** Ya que los profesores evidencian el manejo diversos constructos con respecto al término de competencias genéricas, es importante socializar el concepto, mediante espacios de reflexión grupal, capacitaciones y charlas significativas al respecto.
- **Habilidades:** A pesar de no ser un tema que los docentes manifiesten hayan trabajado en su formación inicial, ellos se sienten capacitados para

desarrollar los procesos de aprendizaje necesarios para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. Sin embargo, esto se puede reforzar, y ellos expresan una valoración positiva al respecto, mediante espacios de aprendizaje colaborativo para aplicar metodologías, diseñar actividades e instrumentos de evaluación que tengan como objetivo el desarrollo de estas competencias, poniendo en un rol protagónico al estudiante.

- Elecciones volitivas: La motivación para la toma de decisiones es altamente relevante para un desempeño de excelencia, nadie es competente si no lo desea, ya sea porque nada lo mueve a hacerlo o porque asigna valores negativos con esa tarea. En relación con esto, y atendiendo al resultado del análisis de nuestra investigación, determinamos que los docentes se encuentran altamente motivados para realizar su labor, ya que demuestran un positivo autoconcepto y elevada vocación. Sin embargo, hay otro factor que debe ser considerado y es la norma subjetiva, que se refiere a “las creencias normativas atribuidas a referentes de opinión y la intensidad de la motivación a complacer a estos referentes” (Pucheu, 2002), estos referentes pueden ser diversos actores de la comunidad educativa, por lo cual es importante que todos estén alineados en torno al trabajo por competencias y entreguen el merecido reconocimiento a la labor docente. Por otro lado, tenemos que un tercer factor se relaciona con el control que perciben los sujetos en relación con la acción a realizar, en este sentido es importante reforzar las capacidades docentes y poner a su disposición los recursos necesarios para su desempeño (material didáctico, elementos tecnológicos, espacios, tiempo, entre otros elementos).
- Características personales: Este es quizá el aspecto más complejo de trabajar, ya que se refiere tanto a características de personalidad, como otras condiciones como género, temperamento, clase social, y atribuciones situacionales, como “extranjero”(Paunonen & Jackson, 2000, citado en Pucheu, 2002). Como vemos, ciertas características son más difíciles de

percibir y medir que otras. En este sentido, es importante detectar las aptitudes y fortalezas de cada profesor, para potenciarlas, así como también realizar un apoyo específico a los docentes que lo requieran. Es importante considerar que las expresiones de estas características personales, son altamente influidas por los elementos contextuales (Pucheu, 2002), por lo que el clima organizacional es un componente a revisar.

Es importante poner énfasis, en que todos estos elementos deben converger para alcanzar el objetivo de un desempeño de excelencia, en el caso de los profesores la competencia general es la de “planificar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas, elaborando y utilizando medios y recursos didácticos, promoviendo la calidad de la formación y la actualización didáctica” (Gairín, 2011: 8). En este sentido, cualquier acción que se emprenda de mejora del proceso de desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, debe tener un enfoque integral, ya que de no abordarse correctamente alguno de los determinantes que hemos visto, no se obtendrán los resultados esperados.

Proyecciones de la investigación

Entre las proyecciones de la investigación realizada podemos destacar las siguientes:

- Aportar a la planificación de un diseño de mejora de los aprendizajes orientados al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, en el marco de una institución de Enseñanza Media Técnico Profesional.
- Contribuir al estado de las investigaciones actuales sobre el tema, considerando que se trata de un estudio exploratorio descriptivo, ya que no se disponen de estudios específicos en el tema.

Finalmente, para complementar esta investigación, sería necesario realizar un estudio que tuviera como objetivo que los miembros de la comunidad educativa relevaran las competencias que ellos estiman más importantes para la formación de los estudiantes en el Liceo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, J., Cuevas, G. (2011) “Adaptación de la metodología Tuning para el levantamiento del perfil de egreso de los alumnos de bachillerato de la universidad de Los Andes”. *Calidad en la Educación* n° 34, julio 2011, pp. 219-230.
- Alles, M. (2002) “Dirección Estratégica de Recursos Humanos Gestión por Gestión por Competencia.” Buenos Aires: Editorial Granica.
- Ávalos, B. Ed. (2014) “*¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*”. Santiago: Universitaria.
- Álvarez Morón, S., Pérez Collera, A., Suárez Álvarez, M. (s.f.) “Hacia Un enfoque de la Educación en Competencia.” Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.
- Aste, Rodríguez, Squella y Undurraga (2012) “*Distribución y uso de las horas no lectivas de los docentes en Establecimientos educacionales en Chile*”. Santiago: Ingeniería UC propone, Investigaciones Estudiantiles Al Servicio de la Comunidad.
- Bassi, M., Urzúa, S., Vargas, J. (2012) “Desconectados. Habilidad, educación y empleo en América Latina”. New York: Fondo de Cultura Económica.
- Benavides, O., Gómez-Restrepo, C. (2005) “*Métodos de investigación cualitativa: Triangulación*”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV / No. 1 / 2005
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) “La Construcción social de la realidad”. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1982) “El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método”. Barcelona.

- Centro de Experimentación e Investigación Pedagógica del Ministerio de Educación (2012) “Apropiación del currículo con Enfoque en Competencias Laborales en la EMTP”. Santiago.
- Centro de investigación y Desarrollo de la Educación. (2009) *“Estudio sobre la Implementación Curricular en la Educación Media Técnico Profesional”*. Universidad Alberto Hurtado.
- Congreso nacional. (26 de Junio de 2009) Decreto N° 254. Modifica decreto N° 220 del Ministerio de Educación, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media y fija normas generales para su aplicación.
- De Miguel Díaz, M. (2006) *“Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior”*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Delgado, J M, y Gutiérrez, J. (1999) “Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales”. Madrid, Ed. Síntesis.
- Delors, J. (1996) “La Educación encierra un tesoro”. Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (2013) “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”. *Perfiles Educativos* 142 vol. XXXVI, núm. 143, 2014.
- División Jurídica. (s.f.). Decreto Exento N° 02516 de 20 Diciembre 2007. Fija Normas Básicas del proceso de Titulación de los Alumnos y Alumnas de Enseñanza Media. Santiago.
- Espinoza, O., Castillo, D., & Traslaviña, P. (2011). *La Implementación de la reforma curricular en la Educación Media Técnico Profesional, evaluación y proyección*. Santiago: CIE.

- Farías, M., Carrasco, R. (2012) *“Diferencias en resultados académicos entre educación técnico profesional y humanista-científica en Chile”*. *Calidad en la educación*, 36, pp. 87-121.
- Foucault, M. (2002) *“Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gairín, J. (2011) *“Formación de profesores basada en competencias. Competency-Based Training of teachers”*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José (1988). *El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica*. Madrid: Eds. Morata.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México: Mc. Graw-Hill / Interamericana Editores S.A. de CV.
- Jofré, G. (2009) *“Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media en Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados”*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Kant, I. (1984) *“¿Qué es Ilustración?”* Recuperado el 25 de julio de 2016 desde http://www.merzbach.de/VoortrekkingUtopia/Datos/texto/Kant_Ilustracion.pdf
- Larrañaga, O., Cabezas, G., Dussillant, F. (2014) *“Trayectorias Educativas e Inserción Laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional”* *Estudios Públicos*, 134, pp. 7-58.
- Lukas, J., Santiago, K. (2009) *“Evaluación educativa”* Madrid: Alianza Editorial.
- Lyotard, J. (1991) *“La condición postmoderna, Informe sobre el saber”*. Bs. Aires, REI.
- Lyotard, J. (2008) *“La posmodernidad (explicada a los niños)”*. Barcelona: Gedisa.

- MINEDUC (1980). Decreto Ley 3166. Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica.
- MINEDUC (2005). Matrícula 1995 – 2005. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2013). Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2014). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/index2.php?id_portal=37&id_seccion=4614&id_contenido=24103
- MINEDUC., C. d. (2012). Radiografía de la Educación Técnico Profesional en Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2009). Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile. Informe Ejecutivo. Santiago, Chile.
- Molina B, V. (2006). Currículo, Competencias y noción de Enseñanza - aprendizaje. El Currículum a debate (Nº 3), 60-62.
- Morín, E. (2000) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. I Edición.
- Mucchielli, A. (2001). Diccionario de Método cualitativo en ciencias humanas y sociales. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Núñez, I. (1990) Reformas institucionales e identidad de los docentes: Chile, 1960-1973. Santiago: PIIE Estudios.
- Núñez, Iván. Reformas Educativas e Identidad de los Docentes / sobre la reforma de 1967.
- Proyecto Tuning América Latina (2007) “*Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*” Recuperado el 01 de mayo de 2016 de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

- Schiller, F. (1991) "Escritos sobre estética". Madrid, Tecnos.
- Sevilla Buitrón, M. (s.a). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y Claves de Un Diagnóstico. Santiago: División de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.
- Sevilla, M., Farías, M., Weintraub, M. (2014) "Articulación de la educación técnico profesional: una contribución para su comprensión y consideración desde la política pública". CALIDAD EN LA EDUCACIÓN no 41, diciembre 2014, pp. 83-117.
- Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto MESESUP.
- UNESCO. (2008) Situación educativa de América Latina y el Caribe. Informe Regional. Santiago, Chile: Salesianos impresores S.A.
- Universidad de Chile (2015) "*Modelo Educativo de la Universidad de Chile*". Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
- Universidad de La Frontera (2011) "*Diccionario de competencias genéricas*". Temuco: Universidad de La Frontera. Recuperado el 03 de marzo del 2016 de <http://competenciasgenericas.ufro.cl/>
- Vargas, F. (2011). Escenarios y tendencias en el mundo del trabajo y de la educación en el inicio del siglo xxi. En F. Asís Blas, & J. Planells, Retos Actuales de la Educación Técnico Profesional (págs. 15-30). Madrid: Fundación Santillana.
- Vásquez, A., Apablaza, R., Osorio, L., Zúñiga, J. (2011) "Construcción en red de un currículo basado en competencias". Ciencia y Enfermería XVII (3): 35-42.
- Vattimo, G. (1996) "La sociedad transparente." Barcelona, Paidós, 1996
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia ¿Vocación, trabajo, profesión, oficio? Revista nueva época, 4-9.

- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una Propuesta para la evaluación de las Competencias Genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.
- Villarroel, V., Bruna D., (2014) “Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente.” Psicoperspectivas, 13(1), 23-34. Recuperado el 18 de abril de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>.
- Weller, J. (2006). Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral. Colombia: Mayol Ediciones S.A.

ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario tipo Likert aplicado a docentes

<u>CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS GENÉRICAS</u>					
Cargo en el Liceo					
Plan de estudios (General / Técnico)					
Antigüedad en el Liceo					
<p>Agradecemos su colaboración en el estudio “Formación de competencias genéricas desde la percepción de profesores de Enseñanza Media Técnico Profesional”.</p> <p>A continuación encontrará una serie de afirmaciones, frente a las cuales debe indicar el grado de acuerdo o desacuerdo. Para responder debe marcar con una “X” solo una de las cuatro alternativas de la escala que sigue a cada afirmación.</p> <p>Este cuestionario es anónimo (no debe señalar su nombre ni ningún dato que lo identifique), de esta manera queremos que se sienta lo más cómodo posible al responderlo.</p>					
Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En mi formación docente se me entregaron las herramientas para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
2. El currículum de mi carrera docente contempló el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes.					
3. El desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, fue un tema relevante en mi carrera.					
4. Las competencias genéricas son relevantes para la formación de los estudiantes.					
5. En mi lugar de trabajo el desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, es un tema relevante.					
6. Las competencias genéricas son relevantes a la hora de evaluar el desarrollo de los estudiantes.					
7. La formación en competencias genéricas es relevante para la integración de los estudiantes en el mundo laboral.					
8. Me siento capacitado(a) para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
9. Siento que tengo el conocimiento necesario para					

promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
10. Cuento con la capacidad para promover el desarrollo de competencias genéricas.					
11. A lo largo de mi experiencia en el aula, he desarrollado las capacidades para promover el desarrollo de competencias genéricas.					
12. En mi lugar de trabajo se potencia el desarrollo de mis capacidades para promover el aprendizaje de competencias genéricas en los estudiantes (a través de capacitaciones, charlas, seminarios, etc.).					
13. El currículum bajo el cual se rige mi ejercicio docente contempla el desarrollo de competencias genéricas.					
14. Cuento con los espacios para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
15. Siento que soy un docente con autonomía para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
16. Mi lugar de trabajo cuenta con las herramientas necesarias para potenciar el desarrollo de competencias genéricas.					
17. Entiendo a cabalidad el concepto de competencia genérica.					
18. En mi lugar de trabajo, al hablar de competencias genéricas, no se generan confusiones.					
19. El concepto de competencia genérica es entendido a cabalidad por todos en mi lugar de trabajo.					
20. En mi lugar de trabajo, todos comprendemos el concepto de “competencia genérica”.					
A continuación se presentan dos preguntas cerradas. Por favor, marque sólo una alternativa.					
21. Identifique el elemento que más positivamente afecta hoy su labor como docente, en la formación de competencias.					
a. El conocimiento y comprensión del concepto “competencia genérica”, en el lugar de trabajo.					
b. La relevancia otorgada a las competencias genéricas, en el currículum para formar a los estudiantes.					
c. Mi formación como docente.					
d. Mi capacidad actual para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					
e. Los recursos con que cuento en mi lugar de trabajo para promover el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.					

- ix. (Si es afirmativo) ¿Dónde adquirió estas capacidades?, ¿En su formación inicial, experiencia, autoformación y/o capacitaciones?
- x. (Si es negativo) ¿Qué tipo de formación le gustaría recibir para sentirse capacitado(a) en este ámbito?
- xi. En su lugar de trabajo, ¿cuenta con recursos facilitadores para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes?
- xii. (Si es afirmativo) Menciónelos y comente.
- xiii. (Si es Negativo) ¿Qué recursos cree necesario incorporar para facilitar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes?
- xiv. Cree que en su lugar de trabajo hay elementos que pueden impedir el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes. ¿Cuáles serían?
- xv. ¿Qué propondría para mejorar el proceso de desarrollo de competencias genéricas, en los estudiantes, en su lugar de trabajo?

Gracias por su tiempo.

ANEXO 3: Entrevista a Docente de Plan General n°1

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. Buenas tardes

P. Buenas tardes, Gabriela

E. Me gustaría saber si has oído hablar de las competencias genéricas.

P. Mira, competencias genéricas, nunca había oído hablar de ese tema. Pero, según lo que habíamos conversado, yo lo conozco como competencias blandas, como habilidades laterales, o como también, incluso, como inteligencia emocional lo habíamos trabajado. Pero, entonces, es un tema de nomenclatura. Si lo vemos desde ese punto de vista, si he escuchado hablar del término, ya, pero como competencias genéricas, nunca.

E. Y... así como tú dices, como lo relacionas con estas habilidades blandas, por ejemplo, o con los otros conceptos que tú lo relacionas, cómo definirías, o cómo

propondrías una definición, según tu experiencia, según tu quehacer pedagógico, de lo que serían las competencias genéricas.

P. Competencias genéricas, yo lo definiría como la capacidad que tiene el individuo, una persona, de ser como más humano, de lo que lo lleva a ser más humano, hoy en día, en los tiempos en los que estamos viviendo, ya se le está dando más importancia, no tanto a los conocimientos prácticos que tenga una persona sobre una materia; por ejemplo, en el ámbito del colegio que sepa sumar, que sepa restar, que sepa leer, sino que también que tenga otro tipo de habilidades, que sea compasivo, que sea comprensivo, de que tenga empatía, ¿me entiendes?, esas cosas.

E. En tu lugar de trabajo, acá en el colegio, ¿te parece que tus colegas comprenden el concepto de competencias genéricas o que quizá lo comprenden, pero no lo llaman de esa manera?

P. Yo creo que lo comprenden, lo comprenden mucho, pero el colegio, la institución, en general, no se enfoca en el desarrollo de esas habilidades...

E. ¿Y cómo profesores?

P. Pero yo creo que como profesores sí se trabaja mucho mucho en ese aspecto, ya, porque siempre el profesor como que está preocupado de ver el chico se sacó esta nota, pero habrá aprendido, o realmente qué podemos sacar de esto. Entonces, yo creo que los profesores sí se preocupan mucho de ese tipo de desarrollo en el alumno, que es lo realmente importante, creo yo, desde mi punto de vista. Pero, como institución, ahí como que topa un poco.

E. ¿Y crees que los otros profesores también le dan la misma importancia que le das tú?

P. No sé, no sabría decirte. Pero yo, con algunos colegas más cercanos, yo creo que sí. No sé sí con otro tipo de colegas, pero... Yo tengo otros colegas, que son más cercanos, y sí, convergemos en el mismo pensamiento de que se desarrollen ese tipo de competencias, pero no sé si con los otros será igual.

E. Y... ¿con los colegas que tú sabes, que has mencionado, que sí trabajan este tipo de competencias, ¿de qué manera lo hacen, si tú dices que la institución

como tal, no están dentro de sus objetivos estas competencias genéricas?, ¿cómo lo trabajarían en el día a día?, ¿en lo práctico?

P. Ya, bueno, eh, principalmente con el deporte. El deporte es una herramienta súper importante en el desarrollo de ese tipo de habilidades en los niños, sobre todo en la edad en que están ahora, porque el chico necesita sentirse identificado con algo y, ahora, en este momento, si se siente identificado con algo bueno, con algo constructivo, va a desarrollar esas habilidades que se requieren para después aplicarlas en la sociedad, para ser una persona socialmente apta.

E. ¿Y cómo lo hacemos los profesores que no somos del área deportiva?

P. Claro, ahí se pueden hacer otro tipo de cosas. Se hacen, por ejemplo, actividades en términos de organización, por ejemplo organizarse para lograr un objetivo, una tarea. Por ejemplo, el día del libro es una muy bonita instancia en la cual ahí los chicos desarrollan su habilidad para el arte. ¿Me entiendes? Y yo creo que esa es una competencia genérica. El tema de la sensibilidad, de yo sentirme vivo al momento de leer un poema, que me provoque la emoción del que está escribiendo, el poeta o la poetisa. Y en ese tipo de actividades, yo creo que se logra trabajar esas competencias. Por ejemplo, si se trabajara aquí el día del medio ambiente, entonces se hicieran jornadas de reciclaje, así también se trabajarían mucho esas competencias.

E. Me parece interesante que tú relacionas el tema de las competencias con algo que es una acción, que es una práctica, que es un proyecto, por ejemplo, ¿qué pasa acá en el colegio con ese tipo de actividades?, ¿crees que se potencian?, ¿crees que podríamos hacer más?, ¿crees que podríamos hacerlo de otra manera?, ¿crees que podría haber falta de recursos o que necesitamos algún recurso específico?, ¿tiempo?

P. Sí, yo creo que es tiempo, se necesita tiempo, porque la dinámica que tiene este establecimiento es así, ya, tú la conoces, los horarios son muy amplios, son muy largos, ya, la carga es pesada, te pueden tocar tres, cuatro cursos seguidos en el mismo día, y eso es cansador. Entonces, eso yo creo que lleva a que la persona que quiera trabajar en algo, le cueste un poco llevar ese proyecto a cabo

por el tipo de trabajo que conlleva hacerlo. También, yo creo que como la institución en sí, como no está enfocada en hacer eso, como que no te dice: ya bueno, no importa, te vamos a apoyar; ya, bueno, no importa, deja este trabajo de lado y enfócate en esto, eso es lo que te va a servir o le va a servir más a los chicos, pero eso no pasa. Eso es lo que encuentro yo, desde mi punto de vista.

E. Y, aparte del tiempo, ¿faltaría otra herramienta u otro recurso que se podría poner a disposición de los profesores para que pudiéramos trabajar más el tema de las competencias?

P. Otro recurso, no, porque desde mi experiencia, nunca me ha faltado recursos, siempre que he solicitado algo está, y al otro día, me dicen por correo electrónico está listo, échalo a andar. Lo mismo con el tema del apoyo de los demás colegas, que por ejemplo, cosas simples, como ya, préstame estos alumnos para que te ayuden y te los prestan, aunque tengan que utilizarlos, no sé, haciendo la prueba, cosas así. Por eso, en ese aspecto, yo creo que, esas cosas no te llevan a estancarte, te ayudan.

E. Y en cuanto a lo que es el currículum, ¿el currículum estaría apoyando ese tipo de habilidades, el desarrollo de ese tipo de capacidades, de competencias?, o más bien, ¿nos jugaría en contra?, o ¿habrían cosas que podríamos mejorar?

P. Yo creo que nos juega en contra.

E. ¿Por qué?

P. Porque el mismo horario está dispuesto de tal forma, la carga horaria que tienen los chicos, los ramos que tiene que pasar cada chico, cada alumno, nos mata, se podría decir, el trabajo que se quiere hacer. ¿Me entiendes? O sea, el chico después de taller, no puede tener taller hasta las seis y media de la tarde, siendo que podría haber tenido hasta la una, y después de ahí tiene ACLE, que en ACLE puede ser un taller de teatro, o el ACLE puede ser un taller deportivo, puede ser arte. Entonces, en ese aspecto, el currículum no nos favorece. A ningún docente.

E. En ese sentido, entonces, tú piensas que estas actividades que desarrollan competencias estarían más bien dentro de lo extracurricular. ¿Crees que habría alguna forma de integrarlo al currículum?

P. Sí, pero habría que hacer una reestructuración completa en el colegio. Sí, una reestructuración muy muy grande. Habría que cambiar, eliminar un tipo de ramo, cambiar alguna hora, alguna persona que esté trabajando, por ejemplo en taller, laboratorios también que tengan los chicos, eso también. Entonces, habría una reestructuración muy grande, en términos, como tú dices, de currículum en el colegio. Y eso, es difícil. Cuántos años tendrá este colegio, setenta años, y cambiarlos de un año para otro, va a costar.

E. Por otro lado, ¿cómo te sientes tú como docente para desarrollar este tipo de competencias?, ¿sientes que tienes las herramientas, digamos, profesionales, estás capacitado o sientes que te gustaría recibir más capacitación?, ¿te gustaría más preparación al tema de las competencias?

P. Yo encuentro que estoy capacitado, tengo los conocimientos, tengo habilidades, todas esas cosas. Pero lo que sí, me gustaría recibir un apoyo mayor, tener un colega que me ayude en más cosas, más cosas para hacer, eso es lo que me gustaría.

E. Recursos, entonces.

P. Sí, pero no recursos en términos monetarios o económicos, sino que recursos humanos.

E. Sí, claro, un apoyo de una persona que.... Claro.

P. Claro, porque la formación de competencias sería mucho más complejo que entregar un contenido, por ejemplo.

E. Se requiere tiempo.

P. Claro.

E. ¿Por qué crees tú que es más complejo?, ¿Por qué se requiere más tiempo?

P. Porque estamos trabajando con personas y estamos entrando en la motivación (sic) de esa persona. No es cosa de que tú le enseñes al chico de que tú tienes que ser bueno, por qué tengo que ser bueno, por lo mismo que dos más dos es

cuatro, pero por qué tengo que ser bueno, por qué tengo que ser empático, porque sí, porque también dos más dos es cuatro, pero eso el chico no lo va a entender, no lo va a entender a la primera. Entonces, si yo estoy enfatizando de que hay que ser empático, de que hay que ser compasivo, entonces, él tiene que vivenciar todas esas cosas, él tiene que poner en práctica su bondad, él tiene que poner en práctica su empatía, él tiene que poner en práctica su compasión hacia su compañero, o él tiene que poner en práctica la emotividad, él tiene que emocionarse, tiene que ver una obra de teatro y sentirse vivo, él tiene que ver una obra de arte, una pintura, y sentirse como vivo en su corazón. Y para esas cosas se requiere mucho tiempo, son muchas cosas, muchas vivencias, mucho mundo. Entonces, no es algo que tú puedas enseñar directamente en una sala, ni en una cancha, por eso yo creo que se requiere más tiempo. Es un trabajo a largo plazo. Es un trabajo de largo aliento. Dentro de mi experiencia, he visto ahora recién tres años de haber ejercido con el mismo curso, una jefatura, que recién ahora el chico realmente ha cambiado su actitud, o ahora yo veo que es más respetuoso con sus padres, o que es más responsable con su trabajo, o que es mucho más amistoso con sus compañeros. Pero eso ha requerido tiempo, trabajo, constantemente estar ahí, recordándole.

E. En ese sentido, es un trabajo personalizado.

P. Sí, totalmente personalizado. Porque cada chico tiene su propio mundo.

E. ¿Y qué pasa cuando tienes cuarenta y cinco niños?

P. Hay que hacerlo.

E. ¿Crees que es posible?

P. Sí, es posible. Pero requiere mucho trabajo. Es como luchar, es como 300, luchar contra los diez mil persas y hay que hacerlo igual, hasta la muerte.

E. Por otro lado, ¿qué capacidades, tuyas propias, crees que pones en práctica, en el día a día, para desarrollar competencias?

P. ¿Cómo? No...

E. ¿Qué crees tú que tienes, en lo particular, que te sirve a ti para desarrollar competencias? Puede ser algo de tu personalidad, o algo que desarrollaste, que aprendiste en la universidad, o algo que has desarrollado en la experiencia.

P. No, yo creo que es parte de mi personalidad, sí, porque igual yo soy una persona que lleva poco tiempo ejerciendo como profesor, encuentro yo. Llevo cuatro años ejerciendo y yo encuentro que es poco. He aprendido mucho, pero encuentro que es poco. Pero yo creo que es como el tinte de cada profe, el sello personal. Yo encuentro que con pasión y con amor, a los chiquillos, hay que enseñarles, siempre, y dedicarse a ellos, hay que dedicarse. Y ellos se dan cuenta de eso. Cada alumno se da cuenta de cómo es con él. Aunque puede que a uno lo pillen en mal momento, o que no pueda estar con él. Pero ellos se dan cuenta de todo eso. Se dan cuenta del sentimiento que el profesor le transmite al alumno, y, después, él actúa en consecuencia de eso.

E. Y, en ese mismo sentido, pero al inverso, ¿qué te jugaría en contra a ti, para desarrollar competencias en tus estudiantes?

P. ¿Personal?

E. Sí, algo que tú vieras que te gustaría mejora, que puede ser algo personal o algo de tu formación.

P. Sí, porque yo, de partida, le echaría la culpa al colegio. Sí, sí, el colegio. Pero, en lo personal, mi poca experiencia. Entonces, puede que haya una situación en la que me desborde y yo necesite mucho más tiempo en solucionar ese problema, debido a mi inexperiencia, quizá si yo hubiese tenido más experiencia, lo hubiera solucionado inmediatamente.

E. Es parte del proceso.

P. Entonces, yo creo que la inexperiencia me juega en contra.

E. Y, con respecto a lo que dijiste que le echarías la culpa al colegio, ¿qué podrías decir?, ¿qué culpa tiene el colegio?

P. Por el tema de currículum, precisamente. Porque está estructurado de tal forma, la forma de enseñarse acá que te va a costar desarrollar las competencias blandas en los chicos. ¿Cómo era?, ¿competencias generales?

E. Genéricas.

P. Genéricas.

E. ¿Tú crees, entonces, que el colegio debiera hacerse cargo de esto?, ¿te parece que el colegio debería darle la importancia que tú dices que tiene el tema?

P. Sí, porque el colegio dice formamos seres integrales, que nos ponemos en la persona, que queremos formar una persona de bien. Pero tú ves el currículum y tiene doce horas, dieciocho horas en tercero medio, a la semana, de taller, en el que puede que se trabaje. Pero qué más de eso también. Qué más. O sea, el chico cuando ya, no sé, una competencia genérica, tiene un problema, y no sabe solucionarlo, porque está acostumbrado a su trabajo técnico, de tocar, de hacer cosas.

E. Y, por ejemplo, si llevamos a este mismo chico al ámbito de la empresa, ¿te parece que es relevante este tipo de competencias en la empresa también?

P. Totalmente, porque se va a relacionar con otras personas. Aquí están como en una burbuja. Entonces, ellos cuando salgan a la empresa, es como que, vayan, es como cuando a los pajaritos los botan del nido, así, vuela, vuela, así. Y eso mismo pasa acá. Así como que de tercero a cuarto tratan de suplir esa necesidad. Les meten en tercero tanto taller, para que vean como es la empresa y después pum, a la empresa. Pero yo creo que sería mejor hacer otro tipo de actividades y aun así el chico va a poder desarrollar habilidades de comunicación, competencias genéricas para desarrollarse en la empresa; y como va a estar relacionándose con otra gente no le va a costar. Porque es más, cuando los chicos tienen problemas en su empresa, no es porque el chico no sabe, o el chico le cuesta, o cosas que tengan que ver con sus habilidades técnicas, sino que son porque llega tarde, porque se pelea con los jefes, porque no respeta a sus compañeros de trabajo, esos son los problemas. Nunca ha llegado alguien que, un supervisor de empresa que diga este chico no sabe, así que necesito que me lo cambien porque es un riesgo. Nunca ha llegado alguien así, ni cuando yo era estudiante. Pero si han llegado problemas como, este chico me llega tarde, este chico no ha ido en tres

días a la empresa, él se peleó con el jefe y se pelea con toda la gente que trabaja ahí, él no se lleva bien con su departamento. Esos son los problemas que salen.

E. Y ¿cómo se hace cargo el colegio de esos problemas?

P. O sea, a cargo, lo único que tienen que hacer es reubicarlo.

E. Pero, ¿no se trata de solucionar el problema? Se saca al niño y se pone en otro lugar no más.

P. Claro. O simplemente, a veces le dicen, ya, vas a tener que cambiar tu actitud y listo. Pero cómo el chico va a cambiar su actitud si no tiene las herramientas para hacerlo, si no sabe lo que hizo mal.

E. ¿Y tú crees que aquí en la escuela, nosotros somos capaces de formar al estudiante para que no tenga ese tipo de problemas?

P. Sí, somos capaces. Yo creo que un muy buen nivel en términos docentes, es el que puede hacer ese cambio. Pero el tema es estructurarlo.

E. Entonces, la clave en ese proceso del desarrollo de las competencias, ¿quién crees tú que sería?, o ¿cuál sería el factor más importante dentro de la escuela?

P. ¿Cómo una habilidad dices tú?

E. No, ¿cuál sería el factor más importante, dentro de la escuela, o dentro de la comunidad, porque podríamos tomar incluso la empresa, para desarrollar estas competencias en los estudiantes?

P. Mmm, a ver. Como que no entiendo la pregunta.

E. ¿Cuál sería el factor o cuál serían los actores más importantes?, ¿quién es el más importante?

P. El profe.

E. El profesor, cierto.

P. Porque es lo que se hace, el colegio no se enfoca en el desarrollo de habilidades blandas en el chico, pero sin embargo el profe lo hace igual. Lo hace por una cuestión personal.

E. Lo hace por su iniciativa.

P. Igual le trata de enseñar a que sea buen cabro. Hablándolo así en términos muy coloquial. Tú también. Tú le dices, tienes que ser puntual, se trabaja eso,

pero se trabaja de una forma muy demasiado intrínseca, a veces uno no se da ni cuenta.

E. ¿Y por qué crees tú que nosotros como profesores lo trabajamos si no está en el currículum?

P. Es porque es la esencia de cada profesor. El profesor cuando sale de la universidad, se titula, fue formado como un docente, como un profesional de la educación, primero él salió con su sueño de que él va a formar personas, él va a crear personas de bien. O sea, yo por lo menos, yo salí con esa intención. Más que hacer clases de esto, hacer clases de lo otro, saber mucho, que el chico aprenda a hacer esto, que el chico sea buena persona. Primero que todo, que sea buena persona.

E. ¿Sientes que lo has logrado?, ¿Qué lo estás logrando?

P. Sí.

E. ¿Te sientes optimista?

P. Sí, me siento optimista, pero es un trabajo de largo aliento, de mucha resistencia, es una ultra maratón que quizá cuándo se va acabar. Pero, yo creo que es como el sueño de los profesores, es como que sí, hay una metáfora que dice que si atrapara al animal, un depredador, después no sabría qué hacer con él, como el gato que atrapa al ratón y después no sabe qué hacer con él, una cosa así. Como yo creo que lo mismo que hacen los profesores. Como que sueñan, trabajan duro, y que si alguna vez lograran eso, quizá quedarían así como... Pero al profe lo que le pasa con ver después al chico, cuando el alumno vuelve para acá, el alumno después de cuarto medio sale de acá, vuelve y te viene a saludar, se acuerda de ti, viene y te agradece, sabe qué profe, que aprendí esto, gracias, o gracias por ser tan pesado conmigo porque a veces dicen cosas así; pero son cosas que ellos aprendieron en base a su experiencia y que a veces ni siquiera son los conocimientos.

E. En ese sentido, entonces, ¿crees que ellos también valoran este tipo de formación?, ¿los estudiantes?

P. ¿La formación técnica?, ¿enfocada netamente en lo técnico?

E. No, enfocada en las competencias.

P. Sí pues, lo valoran.

E. ¿Por qué crees que lo valoran?

P. Porque, ellos al principio no se dan cuenta, ya, pero, después, cuando están más grandes van a ver y van a decir: oye, con razón el profe era así conmigo, ¿me entiendes?, con razón el profe me retó tanto, se podría decir, de que yo llegara temprano, de que me mandaba a la oficina, todas esas cosas. Son cosas muy chicas, pero que se van haciendo día a día, y él se va dando cuenta después, de que esas cosas rinden frutos.

E. Otra cosita, ¿te gustaría recibir alguna capacitación con respecto al desarrollo de competencias o crees que tienes las herramientas como persona para poder trabajar competencias?

P. Mira, yo creo que las tengo, pero igual me gustaría tener más estudios, ir capacitándome más, poniéndome al día en las cosas que van ocurriendo. Porque vamos avanzando, la sociedad va cambiando. Por último, no sé, una capacitación en sociología, antropología, porque ahí uno se va dando cuenta de que la sociedad va cambiando, el joven cómo está viviendo ahora.

E. ¿Y eso a ti te parece que debiera surgir desde la institución o que los profes tuviéramos la iniciativa de capacitarnos, de instruirnos, de leer, de...?

P. Pucha, mira, si la institución estuviera enfocada en el desarrollo de este tipo de habilidades, el colegio mismo estaría diciendo: ya, usted tiene que hacer esta capacitación. Pero como los profes son aquí, ellos tienen que por iniciativa propia que buscar y rebuscarse la solución a su conflicto. Conflicto me refiero a que ellos tengan más herramientas para que puedan llevar a cabo su labor profesional.

E. Y, para finalizar, ¿qué propondrías tú para que el proceso de desarrollo de competencias genéricas, en este caso, fuera óptimo acá en el colegio?, fuera más efectivo, más eficiente, fuera un proceso que nos llevara a efectivamente, desarrollar este tipo de competencias. ¿Qué crees tú que son las claves?, ¿qué cambiarías tú?

P. Bueno, yo igual, yo lo he pensado varias veces. Hay muchas cosas que hacer. Mira, de partida, me cambio a la JEC, yo sé que eso no depende del colegio netamente, pero me cambio a la JEC. Bajaría considerablemente las horas de taller en tercero medio. Yo sé que el Chileno Alemán tiene una identidad de que desde primero medio se trabaja la especialidad, pero aun así, no es necesario trabajarla tantas veces. Entonces, eso lo cambiaría. Bajaría las horas de taller, de taller industrial. Aumentaría las horas de educación física, aumentaría las horas de música, no les quitaría en tercero y cuarto medio educación física, ni música. Agregaría artes. No les quitaría biología ni química. Yo sé que eso, ellos lo van a pensar y van a decir, pero eso no lo vamos a necesitar más adelante, pero sí lo van a necesitar. Porque no es en sí, como hablábamos, la biología que aprenda de la célula, sino que aprenda sobre la vida, como se desarrolla la vida en ese ramo. Eso es lo que hay que hacer. Y lo otro, después de las dos de la tarde acá netamente actividades libres, ACLE, totalmente, que haya teatro, que haya música, que haya ballet, baile, no sé, lo que sea, deporte. Aquí el colegio tiene las instalaciones para hacer un montón de cosas, y no se aprovechan. Eso es de partida lo que haría.

E. Tú mencionaste la JEC, ¿Por qué crees que influye la modalidad jornada escolar completa?

P. Porque nosotros al no tener jornada escolar completa, funciona primero desde las ocho hasta la una, y después, desde las dos de la tarde hasta las seis y media es otro horario.

E. Ahh, acá funciona como doble jornada.

P. Exacto.

E. Pero, finalmente, son los mismos alumnos que están las dos jornadas. Ellos, en la práctica, sí están jornada completa, pero en la teoría...

P. Entonces ese es el tema, por eso los horarios son tan extensos. El chico está desde las ocho de la mañana acá, matemática, lenguaje, inglés, y después, toda la tarde, taller, hasta las seis de la tarde.

E. ¿Si tuvieras que situar dónde están las competencias genéricas, dónde está el desarrollo, lo situarías allá en el taller, o acá, en plan general?

P. Yo creo que en ambos lados.

E. Ya, o sea, podemos desarrollarlas en taller y en plan general.

P. Sí, en todo ámbito se puede desarrollar.

E. Pero, ¿crees que nos faltan horas a nosotros? ¿A Plan general?

P. Sí, a plan general, está muy desequilibrado ahí. Pero si se trabaja todo en conjunto, se podría lograr un buen trabajo.

E. ¿Cómo tendría que ser ese trabajo en conjunto?

P. Tendríamos que tener una política de trabajo en el colegio, que los ramos sean enfocados a... ¿me entiendes? Yo sé que en cierta medida están enfocados, pero como que después se pierde la ... se diluye todo así... y no queda nada.

E. Pero, tú dices, ¿enfocado a qué?

P. Al desarrollo de competencias genéricas.

E. Y trabajo en conjunto, te refieres a en conjunto entre....

P. Entre plan general y plan diferenciado.

E. ¿Tú dices como trabajo interdisciplinario?

P. Interdisciplinario, sí.

E. ¿Por qué crees que nos favorecería un trabajo interdisciplinario?

P. El trabajo interdisciplinario yo encuentro que al chico le sirve mucho para lograr aprendizajes significativos. Porque al tener una experiencia en un ámbito y tratar de mezclarla con la otra, empiezan a correlacionar cosas. A veces, no es ni siquiera los datos duros, lo que puede ser matemática y lenguaje, pero sí están desarrollando justamente las habilidades ahí. O por ejemplo, la matemática con la educación física, también están trabajando ahí, siendo que se puede trabajar en forma cognitiva también ahí. Y ahí los chiquillos van a decir, esto igual como que en matemática lo hemos visto, o se están trabajando cosas parecidas.

E. Tendría más sentido.

P. Sería más, más pesado para su aprendizaje

E. Ya pues, muchas gracias.

ANEXO 4: Entrevista a Docente de Plan General n°2

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. ¿Has oído hablar de las competencias genéricas?

P. Sí, pero poco.

E. ¿Qué crees que son?

P. Genéricas, deberían ser competencias que tiene la persona, en su relación con los demás y con lo que hace.

E. Mira, se refiere principalmente a ciertas competencias que son transversales, que todo técnico debería tener y todo profesional debería tener. Como por ejemplo, trabajo en equipo, comunicación, compromiso ético, por ejemplo. Que no son de una disciplina, sino que son transversales.

E. ¿Has visto, o en tu trabajo, un ejemplo de desarrollo de estas competencias, tuya o de algunos colegas.

P. Sí, en el área técnica.

E. ¿Qué se hace principalmente?, ¿qué es lo que has visto?

P. En el tema de trabajo en equipo, a los chiquillos se les hace todo un aprendizaje para el tema de trabajo en equipo, que cada uno es responsable de su función y que todos aportan al grupo. Ese podría ser un ejemplo. El tema de las relaciones interpersonales, también, igual. Desarrollo de conflictos. Esas son al menos a las que se les da más énfasis aquí, en la escuela.

E. Y ¿cómo es ese proceso de formación, o de ayuda para que el estudiante desarrolle esas competencias?, ¿podrías describir cómo es el proceso?

P. Primero de ayuda, ya, y luego, el proceso continúa para que el chiquillo incorpore esa habilidad en su quehacer.

E. Y ¿cómo sería?, ¿qué trabajo se hace con el estudiante para desarrollar estas competencias?

P. Un trabajo personalizado debería hacerse, debería ser un trabajo personalizado.

E. Y ¿cómo se hace en la práctica?, ¿en el colegio?

P. En la práctica cuándo...

E. No, acá en el colegio. No en la práctica en la empresa, sino en la clase. ¿Cómo desarrollas tú, por ejemplo, una competencia genérica? O ¿cómo intentas desarrollarla?

P. Primero en forma grupal y luego en forma individual.

E. Y ¿qué actividad harías, por ejemplo, para desarrollarla?

P. Por ejemplo, para ver el tema de trabajo en equipo, hacer una actividad experimental, en donde hay un objetivo y todos tienen que llegar al objetivo, pero con funciones distintas dentro del grupo. Todos tienen que aportar a llegar a ese objetivo.

E. Y qué pasa si algún alumno se queda atrás.

P. Ya, ahí uno lo toma individualmente, para tratar, bueno no para tratar, para colocarlo al mismo nivel con el resto del grupo. Ahí hay que hacer un trabajo más personalizado.

E. ¿Hay alguna dificultad con este trabajo, al ser personalizado?

P. Sí, el tema tiempo, el tema tiempo.

E. ¿Te parece que son importantes estas competencias?

P. Sí.

E. ¿Crees que para tus colegas y para el colegio son importantes?

P. Sí, son importantes, porque a nosotros no solamente nos interesa el tipo como un profesional, sino que nos interesa más el tema de la persona.

E. ¿Y en qué crees que se nota el que para el colegio es importante?

P. Bueno, en la actualidad es importante para la escuela en función a lo que nos pide la empresa. Y la empresa a lo mejor nos pide, supongamos, un buen técnico eléctrico, pero ese técnico eléctrico debe tener otras capacidades que, a lo mejor, la especialidad no se las entrega, sino que se las entrega las demás asignaturas, que tiene que ver con el desarrollo personal.

E. ¿Y cómo crees que aportan las demás asignaturas a ese desarrollo?

P. Indistintamente de las asignaturas, todas aportan al tema de desarrollo personal.

E. ¿Y ese aporte sería en cuanto al currículum o en cuanto a la figura del profesor?

P. A los dos cosas.

E. En el currículum, ¿cómo crees que se reflejan las competencias genéricas?

P. El tema, en los objetivos transversales.

E. ¿Y crees que todos los profesores le dan la misma importancia a los objetivos transversales?

P. La gran mayoría, no te podría decir que todos, pero yo creo que la gran mayoría trata de trabajar en esa línea.

E. ¿Y por qué crees que, por qué dices trata y no dices trabaja en esa línea?

P. Porque a veces es difícil con algunos cursos.

E. ¿Cuáles son las dificultades principales?

P. Las dificultades son el número de alumnos, o sea, si yo quiero hacer un buen trabajo desde el punto de vista personal, un curso tiene que ser pequeño, para que yo pueda ir monitoreando cómo se da el tema, cómo se evoluciona en el tema y con muchos alumnos es difícil hacer ese monitoreo. Se complica en el fondo.

E. ¿Crees que hay alguna otra dificultad que se presenta? Aparte del número de alumnos.

P. El tiempo también.

E. ¿En qué sentido?

P. En las horas de clase. En la cantidad de horas de clase. Porque si tú ves, por ejemplo, a un curso, dos horas a la semana. Tú probablemente vas a avanzar, pero vas a avanzar muy poco, menos de lo que tú quieres hacer. No, por ejemplo, en una asignatura que tiene cuatro horas a la semana, que ahí el trabajo es más constante. Acá en dos horas a la semana el trabajo no es constante. Porque tú tienes una gran diferencia de tiempo en volver a verlos. Entonces, ahí como que la cosa, hay un problema.

E. ¿Cómo te sientes tú como profesor para trabajar estas competencias en tus estudiantes?

P. A veces, bien y a veces como que duda uno de algunas cosas.

E. Cuando te sientes bien, ¿qué capacidades crees tú que pones en juego para este trabajo?

P. Capacidades.

E. Sí, ¿qué capacidades tienes tú que te sirven para el desarrollo de competencias.

P. Bueno, por un lado va el tema de experiencia, y por otro lado los conocimientos que uno tiene y la observación. Nosotros, en ese aspecto, tenemos que ser muy buenos observadores de lo que pasa.

E. ¿Y qué es lo que observas?

P. Uno observa comportamientos, observa actitudes, habilidades un observa, y ahí se va haciendo un panorama de cómo funciona ese tipo de habilidades.

E. Y estas capacidades que tú tienes, me dices que las adquiriste a través de la experiencia, hay también un factor que influye, que podría ser la universidad. La formación inicial también. ¿De qué manera la universidad te dio herramientas para desarrollar estas competencias?

P. En el tiempo en que nosotros estábamos en la universidad. El estudio pedagógico en esa época no era tan avanzado como es ahora. Por lo tanto, a nosotros, en ese tiempo, se nos entregaban herramientas básicas para esto. Lo que uno aprendió, lo aprendió en el tiempo: leyendo, yendo a cursos. En cambio ahora es distinto, porque hay mucha más información, hay mucho más conocimiento de esto. Entonces, se supone que el chiquillo que sale ahora de la universidad viene mucho más preparado, el problema es que quizá no lo sabe aplicar en la sala de clases.

E. Claro, le falta la experiencia.

P. Absolutamente.

E. Y en cuanto a las competencias genéricas, ¿se trataba como tema en la universidad?

P. En esa época muy poco. Se trataba más como que era un tema que se veía en la empresa, no en la escuela.

E. ah, como que no tenía que ver con la educación.

P. Como que no tenía mucho que ver con el tema educativo.

E. Y, ¿por qué se mencionaba entonces?

P. Mira no sé en realidad cuál sería la fundamentación, pero no se tocaba mucho el tema de competencias, después como que en el tiempo se empezaron a dar cuenta, después se empezaron a tomar... O sea, después de que vino la primera reforma, por ejemplo, ahí empezaron a hablar seriamente de competencias, y ahí todo el mundo entró en el mismo carril.

E. Y, cuándo se empezó a hablar del tema de las competencias, ¿Se recibió alguna capacitación específica?

P. Si se puede llamar capacitación. Una cosa muy... un bañado no más. Qué es una capacidad, por ejemplo, una definición psicológica de que es una capacidad, qué es lo que son las habilidades, qué son las capacidades, qué son las competencias. Y en función a eso se empezó a trazar líneas. Pero algo, digamos, serio, muy poco. O sea tú en quince días lo máximo que vas a aprender son los conceptos, tratar de relacionarlos con otra cosa, pero de ahí nada más.

E. ¿Te gustaría recibir algún tipo de capacitación, de formación en este aspecto?

P. Nosotros deberíamos recibir capacitación, porque los conceptos cambian, y se le van dando otras aplicaciones y nosotros no las sabemos, la pedagogía no tiene leyes propias, la pedagogía tiene leyes de la sicología que no nos corresponden. Entonces nosotros necesitamos tener un bañado constante de ese tipo de cosas. No se da.

E. Por otro lado ¿Qué recursos que facilitan el desarrollo o el trabajo en competencia de los estudiantes crees tú que se entregan aquí en el colegio? Puede ser tiempo, actividad física, algún curso, capacitación, algo que la institución nos entregue a nosotros como profesores para ayudar a los estudiantes a desarrollar estas competencias.

P. Yo diría que poco

E. De lo poco ¿Qué se podría mencionar?

P. Bueno nosotros en algunos inviernos hemos hecho cursos de capacitación aquí, han traído sicólogos. Hemos tratado de abrir ese campo, pero muy poco, no mucho.

E. ¿Qué crees que faltaría en términos de recursos?, ¿Que podría darnos la institución a nosotros como para desarrollar estas competencias?

P. Digamos unas buenas sesiones, no sé si cursos. Pero una información de alguien experto en el tema. Eso nos hace falta a nosotros, alguien que esté metido en el tema y que sea experto.

E. En el día a día, luego de que ya tenemos la capacitación, sabemos lo que son las competencias y sabemos cómo desarrollarlas. ¿Qué nos haría falta en el día a día, clase a clase para poder trabajar las competencias?

P. Hay que empezar a aplicarlas. Hay que planificar en función a eso, para ponerlo en práctica en la zona de clases.

E. En la actualidad ¿Estamos planificando en función a eso, o crees que nos faltan cosas para poder desarrollarla?

P. Yo pienso que estamos, sí. Pero nos faltan cosas todavía.

E. ¿Qué nos faltaría?

P. Ahondar más en algunas capacidades.

E. ¿Nuestras o de los estudiantes?

P. De los estudiantes, dependiendo de la especialidad que ellos estudien. Ser más específicos. Porque no todas las especialidades tienen las mismas capacidades. Ahí pienso que nos falta.

E. Con respecto a los recursos en la sala de clases ¿Crees que nos falta algo?, ¿O en términos de tiempo?

P. Bueno aparte de tiempo, recursos. Nos faltan algunos recursos. Al menos los temas de las TIC para que los chiquillos trabajen. Eso nos hace falta.

P. Tú te refieres a, por ejemplo, un computador, un data, o que ellos sepan manejarse.

E. Que ellos sepan manejarse muy bien en el tema de la tecnología de la informática.

P. ¿Crees que hay algo que; puede ser del colegio, puede ser del estudiante, puede ser de nosotros o del estado, el currículum, que impide el desarrollo, el trabajo en competencia genérica?, ¿Hay algo que nos juega en contra a los profesores?

E. A lo mejor el desconocimiento. A lo mejor el desconocimiento de lo que son, y para qué sirven. Porque si tuviéramos claro para qué son y para qué sirven, probablemente todo remaría para allá, vamos para esto. Como una política de colegio, por ejemplo. Vamos a trabajar las competencias genéricas, desde distintos aspectos.

P. Entonces ¿Tú crees que por desconocimiento en el liceo no se trabajan como debieran?

E. Como debiera hacerse.

P. Ya, para finalizar ¿Hay alguna propuesta que se te ocurra con respecto a las competencias genéricas?, ¿Algo que tu pudieras dar, una idea para desarrollarlas mejor?

E. ¿Ideas para desarrollarlas mejor?.. Que las desarrollemos, que empecemos a desarrollarlas.

P. Nos falta decidirlo

P. Claro, que nos tenemos que decidir, si aquí hay que experimentar y si nos equivocamos, bueno, rectificamos. Pero tenemos que hacer algo, o sea no podemos estar pensando en que nos vamos a equivocar y no nos va a resultar, porque si no mejor no hacemos nada. Es muy simple.

E. ¿Por qué crees que los profesores no nos hemos decidido?

P. No nos hemos decidido porque a lo mejor van a decir “ah lo están haciendo mal”.

E. Y en cuanto a los directivos, ¿Crees que nos dan ese empuje para partir el trabajo en competencia?

P. Yo no sé si todos. Porque de parte de ellos también hay desconocimiento. Hay que ser bien honesto, de parte de ellos también hay desconocimiento. Si ellos dijeran: mira, vamos a aplicar esto, vamos a hacer esto. Pero todos tenemos que

saber qué cosa es, como lo vamos a hacer. No se puede pensar que cada uno lo va a hacer, porque probablemente no se está haciendo, y a lo mejor ese es un gran pecado y un gran error que estamos cometiendo.

P. ¿Tú crees que para los estudiantes son importantes estas competencias?

E. Probablemente ahora no, probablemente ahora no se den cuenta. Pero después cuando ingresen al mundo del trabajo si se van a dar cuenta. Se van a acordar “ah el profe no...”. Ahora no solamente cuando estén en el mundo del trabajo, sino también en su vida cotidiana, porque son cosas que trascienden al...

P. ¿Crees que para tus colegas es importante este tipo de formación?

E. Debería ser importante, debería ser importante, debería.

P. Debería, sí.

ANEXO 5: Entrevista a Docente de Plan General n°3

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. ¿Qué entiendes tú por competencias genéricas?

P. Yo creo que las competencias genéricas son aquellas actitudes que se pueden trabajar en forma transversal. Creo yo. Por ejemplo si yo estoy trabajando te voy a hablar de música, porque es lo que yo conozco. Si yo estoy trabajando la obertura 1812 de Tchaikovski, entonces yo trabajo la parte musical, los chiquillos tocan una melodía, un fragmento de una melodía y esa obertura habla de la derrota de Napoleón por el invierno Ruso, 1812. Yo puedo enseñar eso con la música y a su vez historia puede apoyar en los textos con mayor propiedad, te fijas. Porque conoce más de la materia, yo puedo ver más de la parte musical y algún esbozo de la historia. Entonces estoy trabajando transversalmente con eso. Más o menos esa es la idea de lo que es una competencia genérica. No sé si estaré muy equivocado o no, no sé. Pero creo que por ahí puede ir.

E. Y en ese ejemplo que tú me das ¿Qué aprendizaje estaría desarrollando el estudiante?

P. Bueno, la parte musical. Está desarrollando la concentración, por el hecho de interpretar ya una melodía. Está desarrollando la destreza motriz, no cierto. La sensibilidad en tocar una melodía y la parte cultural, que es la parte histórica. Ahora es mucho más llamativo aprenderse la invasión de Napoleón al pueblo ruso y que es derrotado por el invierno, aprenderlo de esa manera escuchando una gran orquesta, con unos cañonazos, porque ahí sale incluso la música del himno de la marsellesa, hay unos cañones ahí en la obertura 1812. Ese es el nombre que tiene "Obertura 1812 Tchaikovski. Y ahí tu... Creo yo que es más entretenido, por ahí va el cuento. Un poquito más ameno, que más entretenido, es más ameno. Ahora no todos van a aprender esto, obvio, los que se interesan más en el cuento. Tú sabes que no todos aprenden, hay gente que les cuesta. Hay gente que les puedes traer un Tony, les puedes traer a Napoleón, pero Napoleón reencarnado y no van a saber quién es. Porque no tienen deseos de aprender. Eso

E. Y tus colegas del liceo ¿Crees que comprenden el concepto de competencia genérica?, ¿Qué tienen alguna idea de qué se trata y si lo trabajan o no?

P. Yo creo que no, porque primero, es una materia que no a nosotros no nos pasaron en la universidad. Fíjate que yo ya tengo 51 años y a mí nunca se me hablo de competencias genéricas, yo creo que es un concepto que viene de ahora. Yo no sé si estoy muy equivocado o no pero que se viene trabajando no sé hace cuando tiempo atrás pero no en la época en que estudie yo y los colegas míos, que tienen más o menos mi edad, no se conoce. Y trabajar en forma transversal, ahí tienes que tener mucho tiempo, mucho tiempo para hacer eso. Tienes que juntarte con los profesores y por ejemplo, imagínate yo les digo "Ya, sabís que voy a trabajar música del siglo XX" Entonces vamos a ver... entonces a mí el colega me tiene que decir a mí que paso en el siglo XX en Chile, y él darme datos importantes, y yo sobre la base de esos datos yo buscar qué estaba sonando en ese tiempo, cuál era la música importante en ese tiempo. Y eso es muy difícil hacerlo porque te requiere de mucho tiempo. Entonces yo no trabajo con mis colegas esa parte. Y además yo creo que la desconocen, o a lo mejor desconocen el nombre pero ellos saben que se puede trabajar en forma

transversal pero... Te pongo otro ejemplo, yo con el profesor de física no trabajo con él, acá en este colegio. Con el profesor de física no trabajo, pero él tiene una unidad en física en 1ºro medio que se llama sonido, y yo también la tengo. Entonces él trabaja por su cuenta y yo trabajo por mi cuenta.

E. Y ¿Por qué no trabajan juntos si es la misma unidad?

P. No la trabajamos juntos porque fundamentalmente no tenemos tiempo. No tenemos tiempo y yo solo tengo una hora a la semana con los muchachos, entonces no tengo ningún tiempo de decir "Oye trabajemos sonido, que significa la definición de sonido". Yo lo trabajo desde el punto de vista musical, conceptos musicales. Él lo trabaja desde el punto de vista de la física, del ejercicio, de la comprobación del sonido de la onda de sonido. Pero es una unidad que está en música en primero medio y también está en física en primero medio. Y no la trabajamos juntos porque no tenemos tiempo.

E. ¿No disponen de tiempo para juntarse?, ¿Para planificar?

P. No disponemos de tiempo para juntarnos. Es imposible, no tenemos. Él tiene 44 horas, yo tengo 38. No hay ningún espacio donde nosotros estemos trabajando. Que por lo demás a los colegios no les interesa absolutamente nada. A los colegios lo que les interesa es que nosotros tengamos a los alumnos adentro de la sala ordenados. Y que los docentes directivos estén felices, fuera, mirando. Eso es lo que les interesa a ellos. Así funciona. La educación chilena funciona así. Y a ellos no les interesa lo que estés haciendo adentro. Tú puedes poner en el libro... apréndete música y sonido... Yo he inventado cosas en el libro. Me gustaría que lo pusieras en... Yo he inventado, he inventado, la otra vez puse la pituitaria, la pituitaria musical. Tú crees que algún jefe de UTP alguien me pidió... la pituitaria tiene que ver con un órgano, parte de la biología del ser humano. La pituitaria musical. Y nadie se dio cuenta, ¿te fijas? Entonces yo creo que falta gente más competente para que puedan surgir estas competencias genéricas como le llamas tú. O si no pasa a ser materia que no llega a ninguna parte.

E. Bueno, tu hablaste de la institución ¿Crees que para la institución tienen relevancia estas competencias?

P. Tienen relevancia, son importantes. Para la institución no tiene relevancia, para los alumnos para que aprendan sí.

E. ¿Por qué serían importantes para los alumnos?

P. Porque por ejemplo imagínate si nosotros vamos a hacer un acto. Y si tú les vas a decir... Van a trabajar Chiloé. Y van a trabajar algunos textos de Chiloé. Van a trabajar no sé, mitología. Mitos y leyendas. Y yo voy con baile Chilote. Los chiquillos ya se sitúan en un contexto. Porque recuérdate que en primero medio los chiquillos todavía no trabajan bien su cerebro desde el punto de vista de lo abstracto, sino que son muy concretos ellos. Tú les tienes que mostrar algo, yo les puedo mostrar, les puedo definir lo que es un lápiz, un bolígrafo de tal y tal... Pero si tú se los muestras ellos lo entienden. Y hay algunos chiquillos que desarrollan el pensamiento abstracto en segundo medio, son muy concretos en primero, octavo primero. En segundo están trabajando. Entonces trabajar en un acto y mostrarles la realidad de las cosas es importante. Ahí trabajamos bien. Pero por una cuestión puntual. Un acto que se yo 2 veces al año. Pero no una cosa constante. Entonces para mi es importante esa competencia genérica. Yo creo que para las instituciones no es muy importante porque están muy insertos en lo que tiene que ver papeleo, lo que les exige el ministerio, la multa. Que no les paguen tanto a los profes. Están muy pendientes de que el profesor llegue a la hora, de que el profesor tome los cursos, no cierto. De que el profesor haga otras tareas. Creo que no les interesa. Eso es la institución.

E. Y con respecto a los recursos que hay para formar competencias genéricas ¿Crees que la institución presenta algunos recursos importantes? O faltan recursos. Recursos pueden ser cosas físicas o puede ser el tiempo, el espacio, la autonomía del profesor.

P. Yo creo que en los recursos físicos los hay. Al menos este colegio tiene una cantidad de computadores enormes, hay algunos que ni siquiera se ocupan, hay muchos computadores. Tienes salas amplias donde puedas trabajar. Pero fundamentalmente radica en el tiempo de cada profesor. No hay tiempo. Si tú a eso le sumas que el profesor en su tiempo tiene que corregir pruebas, trabajos,

tiene que mantener los libros al día, tiene que poner sus notas, tiene que hacer reuniones de apoderados. Entonces los tiempos están copados, están copados. Y a su vez si el profesor tampoco es bien remunerado, el profesor busca por otro lado. Y ya está ocupado en otra parte. Entonces la competencia genérica que pudiese hacerla porque... no la va a hacer, no la va a poder hacer. O si sea extraordinariamente buena.

E. Y ¿Cómo crees que se podría trabajar esta competencia considerando el contexto que tenemos en el liceo? Considerando por ejemplo las dimensiones de los cursos.

P. ¿Qué pudiésemos hacer nosotros? Yo creo que de la única forma que nosotros podemos trabajar... mira lo trabajamos intuitivamente muchas veces. Muchas veces nosotros dos o con los profesores de lenguaje a lo mejor están trabajando un texto y yo a lo mejor estoy trabajando algo parecido. Entonces a veces lo trabajamos pero... A ver, repíteme la pregunta ¿Cómo era?

E. ¿Cómo podríamos trabajar estas competencias genéricas en el contexto del liceo, en la sala?

P. ¿Sabes lo que haría yo? Yo dejaría un día miércoles que los alumnos se fueran a las 12, y de las 12 nosotros trabajáramos hasta las 4. Con la hora de colación correspondiente.

E. Y ¿Qué tipo de trabajo harían?

P. Por ejemplo, que yo pudiera trabajar con el profe de historia, o profe de lenguaje. Qué estás viendo ¿Renacimiento, Barroco? Entonces yo voy a pasar algo del Barroco. Que tenía el barroco... era muy adornado, no es cierto, mira hay música que corresponde a estos adornos y se hacen de determinada manera en la música. Y ahí el alumno va entendiendo un poco donde tiene los pies puestos, donde está situado. Tú le hablas de Cervantes a los chiquillos y Cervantes algunos cabros pueden pensar que es el delantero de la selección Española, el cabeceador el número 9. Y no po'. Entonces tú los sitúas, por ejemplo si están trabajando no sé po', San Martín. San Martín estudió con Fernando Sol, un gran guitarrista del periodo clásico. Donde vivió Mozart, o sea, Mozart vivió junto con

Fernando Sol que era un guitarrista. Y San Martín el Libertador, en esa época iba y estudiaba con Fernando Sol guitarra. Como para darte ese ejemplo no más. De cómo podrías entender y como podrías trabajar una competencia. Y eso es entretenido. Eso es entretenido ¿no es cierto? Por ejemplo, lo que te comentaba el otro día. Sabes que Dostoievski pertenecía a la estirpe de los Karamazov, y hay un libro que se llama Los Hermanos Karamazov. Los rusos eran todos de estirpe. Y que se conocía como Mussorgsky, y Mussorgsky es un músico. Entonces yo paso Mussorgsky y tú pasas Dostoievsky: Noches Blancas. Es un cuento que no es tan extenso y los chiquillos lo pueden comprender muy bien. Entonces así, pero para eso necesitamos tiempo. Tú me tienes que decir mira Jorge haz esto y esto, yo estoy leyendo estoy con los chiquillos “Noches Blancas” Ya, qué tienes en esa época tú. La época del nacionalismo, no es cierto, por ahí va. Yo tengo a Mussorgsky, ya aquí puedes pasar “El Paseo”. Listo, voy a hacer una transcripción para que lo puedan tocar en los instrumentos y ellos sepan algunas otras. Así lo haría yo pero necesitamos tiempo. Por lo menos dos horas a la semana. Los junto... yo... por plan general se juntan. Yo puedo trabajar con historia, con lenguaje, matemática podría trabajar con física. Yo puedo trabajar con física, de sonoridad. Pero hay que centrarse para hacerlo, para guiar bien el trabajo. Hay que hacer guías también. Hay que hacer guías, entregar las guías, entregar los trabajos. Mira aquí voy a ver esto... aquí acá. Otro ejemplo que te doy de las competencias transversales o genéricas... En el siglo XVI en América Latina no habían fronteras, entonces ¿cómo puedo decir yo que el charango es boliviano, si en ese tiempo no habían fronteras?, ¿Cómo se arraigó? Porque el charango es de Bolivia. El tiple es colombiano. El cuatro es venezolano. Entonces ¿Cómo puedo yo decir eso? El profesor de historia puede explicar cómo después se cerraron los países con las independencias y yo puedo explicarles por qué el cuatro es venezolano. Y tocamos una canción de cuatro o la audicionamos o la vemos. Entonces eso es trabajar bien con historia, creo yo, no sé si estoy muy equivocado.

E. ¿Crees que de esa manera los estudiantes podrían desarrollar un gusto más profundo por aprender y podrían llevarlo a su vida después ellos, digamos, tener esta capacidad de ir aprendiendo durante toda su vida?

P. Sí yo creo que sí. Yo creo que sí, porque son cosas novedosas. Ahora, estamos hablando de barnices culturales, no estamos hablando de una cultura porque no todos somos tan cultos, siempre tenemos falencias de una disciplina con respecto a otra. Pero sí, es importante. Es llamativo, a mí me llama mucho la atención que San Martín estudiara guitarra con Fernando Sol. A los chiquillos también, les daría incluso hasta risa “oh, fuera guitarrista” y estudiamos Fernando Sol. Y yo tomo la guitarra, como yo estudié guitarra clásica y toco una obra de Fernando Sol. Creo que sí, creo que aprenderían más de lo que uno cree, y cosas más importantes de las que uno a veces enseña, que se ciñe mucho a un programa, no es cierto.

E. Con respecto a eso ¿Es posible que los estudiantes le encontraran más sentido a los contenidos también? Contraponiendo lo que ocurre con el currículum actual.

P. Claro, sí. Le encontrarían más sentido, porque no es una materia que está aislada de otra, no es una materia que se aisle de otra. O sea, mira esto lo puedes ver acá... Por ejemplo el piano, el violín. El violín hoy en día se ocupa en todos los estilos musicales. Entonces los cabros si yo les digo “el violín mide 58 cm, tiene 4 cuerdas, tiene un tira cuerda, tiene clavijero” les explico todo eso, es fome “ya pero esto se toca, se toca en esto, se toca en esto otro” Y hay un contexto detrás de eso. El violín es un instrumento plenamente renacentista. Los profesores de lenguaje pasan el renacimiento también. Más que nada por esos dos ramos yo diría, yo diría por esos dos ramos, historia y lenguaje. El resto no puedo enganchar mucho con ciencia, salvo en una unidad que es sonido, pero el resto no. Lo otro abarca todas las materias de música.

E. Y con respecto a tu formación como profesor ¿Crees que tienes las capacidades para desarrollar competencias genéricas en los estudiantes?

P. Ninguna. No... Oye, a ver... Si po' porque la experiencia te va diciendo que a veces tú lo haces, lo haces en forma inconsciente a medida que tú vas

aprendiendo, conversaciones con profesores, en nuestros desayunos, en todas esas cosas uno va aprendiendo de los demás, de los otros colegas. Y eso a veces lo está volcando en el ámbito de la competencia que uno pueda hacer. Pero requeriría de un estudio más acabado respecto a esta materia.

E. Capacitaciones.

P. Capacitaciones, una capacitación concreta. Mira tú lo puedes utilizar en esto, esto y en esto otro. Que no se nos vaya como en todas las capacitaciones que cumplen con unas determinadas horas y después nosotros... Y una capacitación que sea en un horario normal, no después de las 7, de haber trabajado todo el día, nada pasa ahí... lo hace por cumplir uno. Pero si, pero requiere de capacitación creo yo. Imagínate tu cuanto has estudiado para llegar a este proceso.

E. Y por otro lado ¿Crees que hay algunos impedimentos que nos impidan un poco desarrollar competencias genéricas en los estudiantes? Ya sea de la institución, del currículum, los mismos estudiantes, el contexto, ¿Qué nos juega en contra para desarrollar competencias genéricas?

P. Lo que nos juega en contra es el tiempo, de los colegas con respecto a los otros, con respecto a los horarios. Porque no se entiende lo que es una competencia genérica, entonces como no lo entienden ni siquiera saben lo que es y generalmente no lo van a ocupar. Segundo los estudiantes, claro. Depende lo que queramos lograr con ellos. Queremos lograr personas más cultas, queremos lograr que saquen su 4ºto medio. Depende de la meta que lo logremos, porque si nosotros queremos puros chiquillos arriba de 6, no podríamos aceptar a chiquillos que tengan déficit atencional acá. Entonces también por ese lado habría que verlo, habría que ver esa parte, depende lo que nosotros queramos con la competencia. Si queremos que los chiquillos sean más cultos... Pero insisto yo, no debe una materia estar tan aislada una de otra. Por ejemplo, ahora profesor debe estar trabajando no sé, la primera guerra mundial, está absolutamente alejado de todo lo que hago yo, absolutamente alejado. O sea lo que hace él con respecto a lo que hago yo está pero fuera. Las marchas alemanas que hay en ese entonces...

Vamos a tocar una marcha alemana, ya entiendan lo que es una marcha; el tempo, el pulso, el ritmo está alejado. Entonces es difícil trabajarlo.

E. Y con respecto a propuestas que tú puedas enunciar para mejorar el desarrollo de competencias genéricas.

P. ¿Propuestas aquí para el colegio?

E. Sí, ¿Qué harías tú en el colegio para que de verdad pudiéramos formar competencias genéricas?

P. Mira, primero como otros colegios dejar un horario establecido para trabajar esto, pero no esos horarios rígidos en que nos vamos a juntar en una reunión todos en la sala de conferencia que vamos a estar ahí 15 minutos a ver si prendió el data “Ya prendió, bravo!” No. Tenemos competencias genéricas... Ser responsable sí. No que me den un horario y yo me vaya para la casa. Entonces listo, tenemos mira, el día miércoles por ejemplo nos vamos a las 12 como lo hacen en otros colegios... No lo hacen por las competencias, lo hacen porque tienen consejo general. Entonces de 12 a 1 hacen el consejo general y después se van todos. Los colegios de la COMEDUC lo hacen así, o tienen los miércoles o los viernes. Aquí se podrían hacer estas competencias genéricas y trabajarlas con los profesores. Y después mostrar, mostrar el trabajo. Porque no es llegar y decir “oye lo voy a trabajar”, tenemos que mostrarlo. Tenemos que mostrar lo que estamos trabajando, estoy trabajando esto, estoy trabajando esto otro. Pero no decir “oye, tú, estás trabajando”. Tiene que tener un hilo conductor. Esa es una propuesta, el horario, que es fundamental en este cuento. Material.

E. ¿Qué cosas?

P. Libros, libros que podamos nosotros buscar el libro, material y buscarlo... a pesar de que en internet uno puede encontrar igual también. Ahí en ese lado también...

E. ¿Qué clase de libros serían?

P. Pucha no sé. Libros Históricos, por ejemplo te voy a nombrar un libro que hizo Claudio Rolle y Juan Pablo Gonzales. Claudio Rolle es un historiador y Pablo Gonzales es un Sicólogo. Entonces ellos hicieron la música popular desde finales

del siglo XIX hasta 1960 más o menos. El libro vale 35 mil pesos. Y tiene otros dos tomos más, yo compre uno y no pude comprar más. Los pido acá y no los compran. ¿Por qué? Porque la materia mía no les interesa. Porque ellos no saben lo que es una competencia genérica. Y ahí hay cosas re importantes. Lo que ocurría en las salitreras. Cuando ustedes leían Santa María de las flores negras, lo que ocurrió en ese entonces, Santa María de las flores negras que tiene que ver con la matanza de los obreros allá en la cantata de santa María. Yo puedo trabajar con ustedes muy bien. Las melodías que van ahí. Melodías que te reflejan la pampa, las tocas y piensas que vas en la pampa. Eso haría yo, pero ahí hay que tener material, pero no el material que ellos me imponen, que ellos me dicen “mira esto, esto” no. Material que yo exija. Hay dos libros más de eso, en ese libro trabaja también la música de 1970 hasta 1973, todo lo que era el canto nuevo. Y tiene que ver ahí con todo lo que vemos en 1961, ahí partió en 1961 con el gobierno de Frei, el gobierno de Allende. Todo lo que se hacía con la nueva canción chilena. Después vino el canto nuevo, con la dictadura militar y el canto nuevo. Y acá no pasa. Y yo tengo que tener la posibilidad de cómo trabajar algo el canto nuevo. Alguna canción, alguna cosita. Y explicarle también, y aprender del profe de historia, aprender del profe de lenguaje “Mira Jorge puedes reforzar esto que yo paso, mira, refuézalo también”. Más o menos eso, esa estrategia. El tiempo es fundamental para esto. El tiempo y el material, y la afinidad para los colegas. ¿Qué otra más podría haber? Trabajar con grupos más pequeños.

E. ¿Por qué crees que es importante trabajar con grupos más pequeños?

P. Porque hay más atención en los alumnos, de partida, hay más orden. Atención y orden, disciplina. Con grupos más pequeños la disciplina es más fácil de poder lograr. Y sin disciplina no se logra nada. Si están gritando, si están tonteando con los celulares... no se logra nada. Entonces los grupos más pequeños te indican que tú puedes trabajar muy fácilmente ciertas competencias. Pero cursos de 40 alumnos es demasiado. Te transformas en un profesor que da órdenes que grita y que para uno es molesto que los cabros estén haciendo desorden entonces uno se transforma en un tirano.

E. Y en ese mismo sentido, tu mencionaste que te gustaría tú elegir tu material de trabajo ¿Crees que es importante en ese sentido la autonomía del profesor?, ¿Cómo crees que se da acá en la institución el tema de la autonomía como profesional?

P. Mira yo no he tenido problemas, yo llevo 16 años trabajando acá y la autonomía siempre la he tenido. O sea, yo elijo mi material, yo elijo... Nadie se está metiendo en la canción que yo pase, que yo no pase. En eso tengo autonomía para trabajar, tengo autonomía. Pero uno cuando hace práctica instrumental, por ponerte un ejemplo, yo saco de diferentes épocas la música, no voy en un orden acá. No voy en un orden porque los alumnos están aproximándose a la música. No es como en un conservatorio, en un conservatorio tú estudias guitarra y ellos parten con la música de la Edad Media. Entonces tienes todos los renacentistas españoles, Luis de Narváez, Alonso Mudarra. Y después vas pasando al periodo de principios del Barroco con Gaspar Sanz, con Luis de Milán y después pasas al Barroco con Bach. Vas en orden. Pero aquí en los colegio no. Porque existe una cuestión de motivación, porque como son cabros chicos, entonces, tienes que mantenerlos quietos, y los mantienes quietos si algo les gusta. Si ellos tocan una canción que es llamativa van a estar quietos. Y la otra forma que yo los tengo quietos es con la nota también, que es fundamental la nota. Si no tuviéramos nota no vendría nadie a la clase "Ah si ya pasé de curso" Te fijas, entonces cuando dicen voy a sacar la nota... hay gente que dice que...

E. Y ¿Crees que estas dos herramientas digamos, que tu mencionas, como la nota, la disciplina, el mantenerlos quietos... crees que nos ayudan a formar o desarrollar competencias genéricas en los estudiantes?

P. No necesariamente.

E. ¿Por qué?

P. O sea... Yo puedo tener un alumno quieto, que no se mueva y que no ha rendido nada.

E. Ya y ¿Por qué estamos tan empeñados entonces en que esté quieto?

P. Porque los profesores no tienen sanidad mental. Porque cuando tú tienes pura bulla adentro, tú sanidad mental se va liquidando, y terminas... imagínate que todos los cursos te meten bulla desde las 8 hasta las 5. Imagínate que todos los cursos sean terriblemente desordenados desde las 8 hasta las 5. ¿Qué queda por nosotros?

P. Pero la pregunta va por otro lado. Tú me dices que si...

E. No pero está bien, ¿Por qué utilizamos estas herramientas si en realidad no nos sirven tantos para formar competencias?

P. Porque mira, a ver. Si hay una que sirve más, que es la disciplina. Ninguna competencia se puede generar... porque estas competencias van enfocadas en el aprendizaje, esa es la finalidad, que el alumno aprenda más.

E. Que aprenda más y que pueda aplicar lo que aprendió. En un contexto, cuando salga del colegio, cuando está en su casa.

P. Si un chiquillo está leyendo y otro le está hablando en la oreja o al oído, se chiquillo se va a desconcentrar y no va a aprender nada. Si yo estoy estudiando guitarra y otro me está molestando con las cuerdas no voy a aprender nada. Entonces la disciplina es importante, la disciplina es importante. En todo para aprender las competencias. Creo que por ahí voy yo.

E. Bueno eso es, eso es todo, muchas gracias.

ANEXO 6: Entrevista a Docente de Plan General n°4

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. ¿Qué crees tú, que ideas tienes acerca de las competencias genéricas? Sobre el concepto de competencias genéricas.

P. Yo lo desconozco, no sé qué es una competencia genérica.

E. ¿No has oído hablar de competencias genéricas tampoco?

P. No.

E. Bueno, es un poco como las competencias transversales. Hay un listado. Esto se da un poco en Europa, la idea de tener ciertas competencias para todos los

profesionales, transversales. No es en específico de una disciplina. Esta por ejemplo trabajo en equipo, comunicación, competencias que tengan que ver con el uso de tecnología, manejo de inglés, compromiso ético.

P. Como las competencias laborales que uno conoce.

E. Claro

E. ¿Has visto, con estas ideas, algún ejemplo en el liceo de desarrollo de competencias genéricas?

P. Yo creo que con el equipo de profesores jefes el trabajo en equipo. Ese sí, porque se ha potenciado bastante, tomar el liderazgo en el aula, con los alumnos y con los apoderados. El llevar una estructura de trabajo por nivel y que se respete esa estructura como parte de una buena gestión. Eso es lo que más podría yo hablar, porque es lo que yo más conozco.

E. Y ¿Cómo se trabajan en el aula?

P. Por ejemplo. Es que no. Esto que yo te estoy hablando no es tanto como trabajo en el aula, es un trabajo en equipo que después va a redundar en un buen hacer en el aula. Entonces, por ejemplo, con los profesores jefes acuerdan que unidades van a tratar de acuerdo a las que yo le planteo en base al desarrollo psicosocial del alumnado, por edad y por curso. Entonces de acuerdo a eso ellos planifican, pero en un consenso, como equipo. Por lo tanto, el material se... no es que se prepare, un poco lo preparo yo, pero se busca se establece el material en conjunto. Y eso es lo que se llevan al aula. Entonces de alguna manera se manifiesta lo que el profesor, el equipo de profesores jefe considera lo que es adecuado para el alumno y de acuerdo a la evaluación que se hace a fin de año, de lo que sirve y lo que no sirve. Entonces se podría decir que un alumno del Segundo A ponte tú, con el del Segundo C, que son de especialidades distintas, si hablan de consejo de curso se van a dar cuenta que todos están trabajando en lo mismo.

E. Entonces ¿Podríamos decir que estas competencias genéricas se trabajan en consejo de curso?

P. Claro en orientación. En orientación más que en consejo de curso porque consejo de curso es como la realidad de cada grupo también. En orientación ahí se ve un trabajo organizado de los chiquillos, ven que hay una planificación, un trabajo en equipo porque todos los profes están pasando lo mismo. Yo creo que por ahí los chiquillos lo pueden percibir.

E. Ya, y ¿Eso está orientado al desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes?

P. Claro, sí. Porque, por ejemplo, desde segundo ya se empieza a trabajar las competencias de empleabilidad, que ahí los chiquillos tienen que ver iniciativa y emprendimiento, como gestionar, como trabajar en equipo, como resolver problemáticas, la parte ética también, valórica, en primero la autoestima y como incide mi autoestima en la buena relación con los demás. También se ve bullying, pero en el fondo hablamos más de una sana convivencia con los pares.

E. Y ¿Qué estrategias con las que más se utilizan para este desarrollo de competencias?

P. El trabajo en grupo dentro de los cursos, resolver problemáticas como equipo. Opinar, hacer debate, discutir un tema, dar opinión. Por ahí yo creo. Y lo otro que genera harto, el liderazgo y el gestionar en forma adecuada son con las actividades institucionales. Ponte tú, está esa que se hizo hace poco de convivencia escolar, organizar actividades de convivencia y camaradería propia de curso y lo otro, las alianzas.

E. Claro. Y en cuanto a los profesores, ¿qué capacidades crees que tienen ellos como para desarrollar competencias con los estudiantes, o ayudar a que su estudiante desarrolle ciertas competencias?, ¿qué capacidades ponen en juego los profesores?

P. Yo creo que lo primero es la organización como equipo, porque acá el profesor que va por su cuenta, finalmente, o va a ser mal evaluado en la supervisión o los mismos profesores del resto del equipo se van a dar cuenta de que con él no se puede contar mucho. Y empieza a quedar un poco aislado, porque no va a la par con el resto. Entonces, a eso me refiero con trabajo en equipo, porque además se

comparte mucho entre ellos, ideas, nuevas estrategias. Porque orientación da como el grueso, como el esqueleto, pero cada profesor tiene que ir poniendo también sus propias habilidades y, si eventualmente no las tiene, copia de otro la forma de desarrollarla para que tenga llegada con el chiquillo. Entonces tiene que ver mucho con el compartir con los otros, que es finalmente el trabajo en equipo. Como gestionar mejor. Esas son las competencias que va desarrollando y que debe tenerlas también. Y sobre todo en la capacidad de liderazgo. El tener conocimiento del tema, informarse, ir más allá de lo que uno le entrega.

E. ¿Te parece que la formación inicial de los docentes ayuda a sus capacidades a que ellos tengan estas competencias para luego poder desarrollarlas en los estudiantes? La formación que tuvieron en la universidad.

P. Eso estoy pensando, porque no lo sé la verdad como es ahora yo estoy un poco desconectada. Yo parto de lo que yo aprendí, que era que cuando uno hacia la práctica como profesor jefe uno tenía que arreglárselas solito. No sé ahora si será así o no. Veo yo que los practicantes que vienen como que van haciendo lo que hay que hacer y a lo más elaboran un tema. Pero lo desconozco, no lo sé.

E. Y en cuanto al equipo de profesores con los que trabajas, en cuanto a su formación ¿Crees que están bien preparados para este trabajo de competencias?

P. No todos

E. ¿Crees que hace falta capacitación o hay otros aspectos que deberíamos mejorar para el trabajo?

P. Mira, capacitaciones se han hecho bastantes y destinadas a las jefaturas de cursos. Pero pienso que hay algunas competencias que uno nace con ellas, o sea son o no son. Y aquí hay muchos que les falta liderazgo, les falta tener más vocación sobre el ser profesor jefe, digamos. Para ser profesor jefe, porque muchos toman esto por el bono que se les da, entonces es, no sé, tú les explicas en una reunión de nivel a grueso modo todo lo que hay que hacer y tú los invitas. Anda a mi oficina para que conversemos las dudas que tú tengas, pregúntame, la idea es que te vayas bien armado a la clase. Y muchos no vienen, y en el pasillo me preguntan ¿Cómo dijiste que era esto? Entonces ahí uno se fija que no hay un

interés interno de hacer bien el trabajo, y si pasa eso es porque no hay motivación. Y si no resulta bien tampoco, también se me ocurre de que no hay como competencias personales. Porque de repente tú si ves que algo no te quedo claro por ultimo te metes a internet, por ultimo buscas, por ultimo preguntas. Entonces tampoco está esa competencia que no sé cómo se llamara, curiosidad profesional, interés profesional no sé. Estar más a gusto con lo que uno hace.

E. Claro. Y volviendo al tema del concepto de competencia ¿Crees que el equipo de profesores maneja estos conceptos?

P. No sé, la verdad no me atrevo, porque no tengo idea

E. ¿Crees que para el liceo, para los profesores, para todo el equipo y también considerando el currículum, son importantes las competencias genéricas?

P. Yo creo que sí. No tan solo para el liceo, yo creo que como está la sociedad actual, con todas las exigencias que tiene, de todas maneras. Son pertinentes y son necesarias.

E. ¿En qué crees que les favorecen a los estudiantes desarrollar estas competencias en el liceo?

P. Yo creo que salen mejor preparados para el mundo laboral. Porque estos chiquillos en la empresa, cuando van a la práctica, tienen como mucho desplante, mucha personalidad. En palabras de los mismos profesores como que se creen demasiado el cuento. Eso da a entender todo el trabajo que se hizo para atrás, fortalecer la autoestima, el auto concepto, que el chiquillo tenga la capacidad de discutir, de preguntar, de debatir o rebatir una idea, te habla de que está bien hecha la pega de orientación. Está acertado en lo que se trabaja. Y por lo tanto, dentro de todo si no se trabajó por el lado de orientación con el profesor jefe, el resto de los profesores de alguna manera se encargan de desarrollarlo. Entonces aquí un equipo, es una información un apoyo que recibe el chiquillo no solo a su profesor jefe.

E. En ese sentido, ¿cómo podría ser el trabajo de las demás asignaturas?

P. Mira, en algún momento intentamos como hacer algo transversal de orientación con el resto pero no funcionó, entonces no queda más que trabajar por separado y

creo que ahí hace falta como más debate, como dejar un poquito la posición frontal aunque eso no es que yo esté descubriendo la rueda. Todo el mundo lo dice, pero ahora cobra más sentido. Como está la sociedad actual.

E. Tú te refieres a la estructura de la clase

P. Sí. Porque el chiquillo se ve mucho más activo cuando yo los he observado trabajar en grupo, en una mesa que es frontal hacia la pizarra.

E. Y ¿Por qué crees que es importante que el alumno tenga un rol activo?

P. Porque es la única forma para mi gusto de que el chiquillo se auto potencie, se empodere de sí mismo, tenga una opinión y por ende eso le va a generar iniciativa, tener un mejor proyecto de vida, saber por lo menos para donde va su propio vehículo, su propia micro hacia qué es lo que él quiere. Y no tenga un rol tan pasivo de hacer lo que los demás creen que es bueno para él. Entonces, eso va a llevar a una mayor auto realización, más conocimiento. Porque el que se siente auto realizado en un trabajo va a buscar más información de eso, va a buscar más cursos, más apoyo, más fortalecimiento profesional. Eso lo va a llevar también a conocer otras personas, va a tener que sociabilizar más, entonces es como una cadena que se empieza a mover, dándole algo tan básico al chiquillo como: opina, que crees tú de esto. O que cuando el chiquillo vaya a rebatir algo el profesor en lugar de alterarse o, no sé, decirle que va a tener una sanción, que se dé el tiempo para escuchar y hablarle con calma, con tranquilidad y darle otra perspectiva. Y capaz que el cabro igual se la rebata y que el profesor diga “chuta en realidad tenis razón”, pero que se produzca ese dialogo al chico le da más confianza en sí mismo.

E. Y con respecto a la institución ¿Crees que para el liceo es importante el desarrollo de competencias genéricas?

P. Yo creo que sí, pero... cómo decirlo, creo que lo va a valorar más la institución cuando se tenga más claridad de esto y cuáles son los beneficios que generan para todos. Desde el funcionario que tiene el rol o el trabajo más humilde, hasta la dirección. Porque o si no cada uno se encasilla en hacer lo suyo y cuando viene alguna medición de algo de lo que sea, todo el mundo corre, se asusta, y después

cuando paso ya cada uno vuelve a su rutina. Sería más liviano el trabajo para todos y creo que daría mejores frutos.

E. Y en lo concreto ¿Hay algún aspecto que deje en claro que para el colegio tiene relevancia este tema?

P. Algún aspecto... Yo creo que un indicador de esto sería el desgano de los profes. Entonces, cuando tú ves al profe desganado o que viene por las lucas de fin de mes, te está diciendo que algo no se está moviendo como debe, y creo que la motivación del funcionario va de la mano con el adecuado liderazgo del que lo dirige. Y yo creo ahí está la falla.

E. Y, ¿cómo deberíamos potenciar ese rol del profesor, por ejemplo, desde lo que es la directiva?

P. ¿Cómo lo podría hacer? Yo creo que primero haciendo un trabajo, una cirugía en la dirección. Para que ciertas conductas que son más impositivas o porque yo creo que es así, bajen a una conversación y a tomar la opinión de quien está metido en la sala de clases. Porque yo puedo decir que tú vas a hacer mejores clases si es que tú cuentas con un equipo de video y un equipo de sonido, no sé. Pero es desde mi perspectiva, y tú me puedes decir como especialista en el tema que no, en realidad lo que tú necesitas en un estante con libros. Pero si yo tengo esa, no sé, esa soberbia lo que tú quieras llamar, de que no, yo soy el que está en cargo directivo, y por lo tanto entiendo más y tengo un magister en gestión, o sé de esto, entonces tú no me vas a... ahí no nos vamos a entender nunca. En cambio, si hay una conversación, no digo yo que estemos todos al mismo nivel porque siempre es bueno tener una diferencia, entre jerarquía y entre sub alternos, yo eso lo entiendo pero también es válido para un jefe, o alguien que dirige algún grupo escuchar al resto. Entonces ahí uno va llegando a un término medio no en cuanto a que te doblo la mano, no, sino un término medio de yo jefe, entender qué es lo que tú necesitas para potenciar tu trabajo y que tú me entiendas a mí o me puedas explicar que es lo que tu requieres y llegar a un consenso en que “mira ya, pero esto hagámoslo de tal forma o ¿te parece que en vez de las tres hagámoslo a las cuatro?” porque va a beneficiar a otro. Entonces

ahí hay un tema de flexibilidad, de captar el bien común partiendo de un entendimiento en lo individual.

E. En ese sentido, entonces tú te refieres a que un cambio de liderazgo redundaría en el aprendizaje de los estudiantes.

P. Sí, claro.

E. Y con respecto a eso mismo quizás, este desgano que dices de los profesores ¿Qué causas crees tú que tiene, como se podría mejorar? Para así también potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

P. Yo creo que es un poco lo que te decía recién, de esta flexibilidad que tiene que haber entre el equipo directivo y entre los profesores. Y este acercamiento, o sea flexibilidad sí pero también acercamiento. Qué es lo que tú necesitas y lo que yo necesito. Yo necesito subir el rendimiento académico de la escuela, tú estás bajo con tu rendimiento académico. Qué necesitas. Entonces ahí se llega a un entendimiento. Porque también el profesor no puede decir “es que en la casa tienen la culpa, porque el cabro viene formado de la casa” ya esa cuestión ya no corre ya. Sino que tu podrás decir... no sé, necesito apoyo desde no tengo idea cómo subir el rendimiento, ayúdame, mándame a un curso, no sé. Ayúdame, anda a supervisarme, a eso me refiero con tener esa flexibilidad-confianza. ¿Me entiendes? Que se pueda decir de pronto “sabes que no sé, anda a mirarme y dime en que estoy fallando”

E. Y el tema de la supervisión, bueno es un tema a veces un poco delicado, ¿se ve desde los profesores como esa herramienta de ayuda?

P. Yo hablo desde lo que yo veo. Sí, sí porque los profesores siempre lo han entendido, no sé a lo mejor puede ser por una dinámica relacional que yo tengo, de la forma de decir las cosas, entonces, el profesor cuando yo le hago alguna sugerencia o veo algún detalle de su gestión lo toman bien.

E. Con respecto a los recursos facilitadores para que el profesor apoye este desarrollo de competencias en los estudiantes, desde la institución ¿crees que están los recursos para eso? No necesariamente físicos, pueden ser recursos

temporales, autonomía en el profesor ¿crees que la institución los da?, ¿o que el currículum también los da, los espacios?

P. Yo creo que es variable, porque algunos grupos funcionan requebre bien, pero hay otros que no funcionan tan bien. Por ejemplo, el equipo de matemáticas funciona bien, ha subido el SIMCE, etc. Contando con los mismos recursos que cuentan otros. Como por ejemplo, ensayos del Cepech, como por ejemplo cursos de no sé qué, que han tenido por departamentos. Entonces yo creo que el recurso está, está. Parece que el recurso que falta es la forma de comunicarse, de solicitar lo que se requiere, yo creo que por ahí va la cosa.

E. Es como que a nosotros mismos nos faltan las competencias genéricas.

P. Yo creo que sí. Sí y también de pronto puede ser a la dirección porque yo creo que aquí para todo funciona en dos. Si el profesor no las tiene, no tiene el recurso comunicacional para decirlo claramente “sabes que me falta esto” o no tiene la confianza, lo que sea, el líder debe tener la competencia como para llegar igual, sin tener que presionar, debe tenerla. Le busco, no sé po “te parece, y si te acompaño y yo te veo debilidad en la planificación, y ¿por qué no nos tiramos los dos y hacemos una planificación juntos?” ¿Me entiendes? Hay que llegar de alguna manera. Entonces para mi gusto es algo compartido.

E. Y bueno, para finalizar, bien brevemente, porque ya me queda más o menos claro. Como síntesis, ¿cuáles serían las propuestas que tú podrías dar para mejorar este proceso de desarrollo de competencias en los estudiantes?

P. Yo partiría como un poco de lo básico, tal vez con este mismo trabajo ¿me entiendes? Estas son todas las debilidades que hay. Diagnósticos se han hecho hartos, pero yo haría, entregaría un diagnóstico como este que seguramente te va a salir, o tomaría los otros, pero si tuviera yo una varita mágica, tocaría a la dirección, que eso hablo del equipo directivo, como para que esto despierte una motivación de trabajarlo pero en serio. No que sea una información más “ah no es que este profe tiene problemas con la dirección seguramente que tal dijo que la cuestión andaba mal” No, sino que tomarlo y decir ya que este es un diagnóstico, se hizo en forma anónima por lo tanto la gente habla con más confianza ¿Sabes

qué? Busquemos, o sea aquí dice que está mal el horario de entrada, bueno, veamos entonces que podemos hacer, conversemos, tengamos reuniones, pero llevarlo a algo concreto, porque aquí para discursos ahí sí que tenemos muchas habilidades. Pero después para concretarnos no hay muchos. Entonces no lo sé, establecer una estrategia de que se concrete algo, no sé cómo, tal vez armar un comité o una mesa de trabajo, yo creo que por ahí podría andar. Te digo derechamente de que yo cambiaría algunos líderes del equipo. Los cambiaría. Que tal vez hasta podría ser yo misma, que tal vez para el equipo de profesores jefes digan “saben que, la Silvia lleva mucho tiempo y no ha cambiado mucho la rutina” A lo mejor sí, pero a lo mejor creo que aquí al equipo directivo hay que darle una manito de gato, un cambio más profundo y tal vez eso signifique remover personas. Porque se hace siempre lo mismo, si tú te fijas por ejemplo en la UTP no ha cambiado tanto, en relación a lo que se hacía antes. Entonces, o sea, viéndolo bien objetivamente. A lo mejor se ha promovido un poco más la convivencia, más espacio. Ahora no sé porque antes no sé por qué antes no había lucas para acompañar una reunión con un jugueto. Ahora las hay, son cositas de un poco de forma, pero el fondo es el mismo. Entonces a lo mejor un especialista en currículum o en evaluación, tal vez traiga nuevas ideas no sé. Yo, ponte tú, conozco un colegio en que la directora con la sostenedora y una persona que tiene a cargo en la UTP, estamos hablando de un colegio que tiene kínder a 4ºto medio, científico humanista y además técnico profesional. O sea “El colegio”, fueron todos a Finlandia. Por un mes a estudiar y a traer nuevas ideas. Entonces es algo así, ¿te fijas?, o sea, no quedarse con que “no, yo estoy en este cargo por lo tanto yo sé cómo se hacen las cosas y yo lo voy a hacer a mi pinta” cuando el mundo que te circunda..., ¿cierto?, que está a tu alrededor, está marchando para otro lado a lo mejor. Entonces a eso me refiero, de que debiera de haber un cambio de personas, o bien si tú ves que tienes las habilidades personales, bueno mándale a hacer un buen curso, que se actualice. Porque aquí se marca mucho el paso, y hay personas que tienen ideas brillantes y que tienen buenas estrategias en el término de que van más allá de lo que tú dices que hay que hacer, pero esa

persona se queda calladita. No le cuenta a nadie. Entonces por algo para eso, por algo pasa. Yo ponte tú con el equipo de profesores jefe, imagínate estoy desde el 2003. A la fecha he conseguido de que el profesor jefe haga un PPT para apoyar algo, y lo mande con copia a todo el equipo y diga "Colega, encontré esto, encontré este video, tal vez a alguien le sirva". Eso es lo que hay que hacer. Pero eso tiene que teñir todo. Y aun así hay profesores jefe que se quedan calladitos. Y no convidan, no prestan. Entonces esa competitividad te habla de que no hay un trabajo en equipo. Alguien del liderazgo te está diciendo que así hay que trabajar, y eso no es sano.

E. Ya pues, muchas gracias.

ANEXO 7: Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°1

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. ¿Has oído hablar de las competencias genéricas?

P. Sí, entiendo que tiene relación con las competencias transversales o blandas.

E. ¿Qué crees que son específicamente?

P. A ver, en el ámbito nuestro, como profesores, se puede decir que son, por ejemplo, la responsabilidad, es lo que tiene que ver con los valores, con los principios. Eh, no sé, responsabilidad, trabajo en equipo. A ver, qué otra cosa, como que no se me ocurre en este momento. Trabajo en equipo, responsabilidad, no sé, disciplina. Eso podría ser, sí.

E. ¿Crees que los profesores del colegio las conocen, las competencias genéricas?

P. Sí, pero ahora me doy cuenta que yo, contestándote la primera pregunta, uno como que no las enumera, uno sabe cuáles son, pero tampoco tiene como claridad, así como tener un listado en la mente, pero yo creo que todos las manejamos, porque son cosas más actitudinales, tienen que ver con el ser de la persona, más que con el hacer que es lo que nosotros trabajamos en el colegio.

E. Esas competencias que tú dices que tienen más que ver con el ser, ¿también se ven en la práctica, o solamente quedan en el estudiante?

P. De todas maneras, ¿en la práctica dices tú, en la que los chiquillos hacen?

E. Sí, en la práctica, en su quehacer como estudiantes, o en su quehacer después en las empresas.

P. Claro que sí, porque primero que todo, el colegio cumple primero una labor formativa a los estudiantes, como persona. Entonces, bueno, yo de manera personal como profesional y como profesora, a mí muchas veces me interesa más el ser que el chiquillo sea tan despierto, digamos, sea tan habiloso o que tenga las mejores notas del curso. Muchas veces como profesora yo valoro más el hecho de que un niño tenga, por ejemplo, buena voluntad, o que esté interesado en aprender, aunque le cueste, pero que sea perseverante. Entonces, muchas veces hay jóvenes que no se sacan el siete, pero que sí son perseverantes, sí son constantes, que se esfuerzan que hacen las consultas, que son respetuosos, que llegan a la hora. Entonces, yo considero que un estudiante, primero que todo es una persona y él necesita desarrollar esas competencias. Aunque hay muchos papás que dicen que no, que en la casa les enseñamos, pero en realidad es aquí en el colegio la idea es que ellos refuercen esos valores, ese valor agregado que tiene la persona. Y eso es importante en el ámbito que ellos desarrollan después en cuarto medio muchas veces a los chiquillos los despiden porque no llegan a la hora, porque tienen un comportamiento inadecuado frente a una situación extrema, porque contestan mal, porque son irresponsables o porque, podría decirse, sacan la vuelta, entre comillas, sacan la vuelta, les piden algo y rezongan. Entonces, tiene que ver con eso, o sea. A nosotros nos han despedido chiquillos porque fuman, porque salen a fumar.

P. Bueno, como te decía, muchas veces en las empresas que tenemos, los chiquillos que los despiden por cosas actitudinales, que no responden bien, que tienen mala voluntad, que dejan cochino el puesto de trabajo. Entonces, por ejemplo, nosotros acá en el área técnica, de primer año nosotros les enseñamos a que el puesto de trabajo, al finalizar el día, tiene que quedar limpio. Bueno, tú

misma vista ahora mismo que llegaste, y estaban los chiquillos haciendo aseo. Entonces, ellos reciben un lugar que está así, despejada la mesa, todo ordenado, y ellos al final del día deben dejar eso así. Entonces, ese es un tema que tiene que ver con una competencia blanda, que no es nada que puedan anotar en su cuaderno, ni se lo vamos a preguntar en una prueba recitado, no, sino que es una cosa de actitud. Sabes tú de que ellos, tienen ya tan arraigado esto, que son muy pocos los chiquillos que reclaman porque tienen que hacer aseo. Incluso, bueno, hasta a veces se les toma como castigo por llegar tarde, pero incluso ellos mismos lo echan a la talla dicen: ya, llegué tarde, voy a tener que quedarme al aseo. Pero, ese tipo de cosas, nosotros inculcamos bastante en los chiquillos. Y lo demás, bueno, los contenidos, ellos los aprenden además, a ellos les gusta más aprender haciendo las cosas, aprenden a soldar, aprenden a instalar qué sé yo, sus cosas. Pero, más que todo el tema actitudinal para nosotros es un tema súper importante, porque de eso depende que les vaya bien en la empresa. La empresa, bueno, yo misma me acuerdo de cuando yo era practicante, yo hice varias prácticas, por las carreras que estudié, y siempre me decían a mí que no importa que yo no supiera el contenido, sino que más bien, lo más importante era que yo tuviera buena voluntad, que llegara a la hora, que tuviera disciplina, que no sea contestataria. Entonces, ese tipo de cosas en la empresa las valoraban mucho más. Y de hecho, una vez me gané un trabajo, que estaba compitiendo con un compañero de curso, en cuarto medio y, estábamos los dos compitiendo por ese trabajo, estábamos a prueba, y me dejaron a mí, pero fue porque justamente él no era muy proactivo. Esa es otra competencia que es súper importante, la proactividad, porque este chiquillo, lamentablemente, el jefe le decía: ya, revísate esta placa, y si hay algo que no funciona, por último, me esperas; pero él se lo tomaba tan literal que el jefe podía andar todo el día afuera y él, las horas que el jefe estuviera afuera, él fumaba, conversaba con los otros técnicos, entonces no pescaba, y no hacía nada más allá; entonces no medía, no se las rebuscaba, no hacía nada. Entonces, yo tenía una ventaja en cierta parte, porque había una secretaria que de repente faltaba, entonces yo también de repente la reemplazaba

a ella, podía contestar el teléfono, era como más, se podría decir, más multidisciplinaria, entonces, yo reparaba mis cositas, y aparte de eso, contestaba el teléfono, ordenaba documentos, salía a hacer trámites, lo que a mi compañero le cargaba, porque él decía que él había estudiado una carrera, así que solamente se limitaba a eso; entonces, yo lo veía como algo positivo, porque si a mí me mandaban a cambiar un cheque, yo pasaba a vitrinear al centro, entonces, aprovechaba la instancia de manera distinta; entonces, me gustaba esa parte, de salir a depositar, atender gente, atender el teléfono, incluso hasta sacaba los ceniceros de los fumadores, a mí me molestaba mucho el olor a cigarro, así que... igual yo fumaba, pero en esa época, era demasiado lo que ellos fumaban, entonces juntaban un cenicero grandote, sacaba la basura, no me hacía problema por hacer esas cosas. Entonces, mi jefe cuando tuvo que tomar una decisión me lo dijo, me dijo que él había visto en mí una buena voluntad, una buena disposición para hacer las cosas, que él no me pedía. Entonces, eso, la proactividad en este momento en los jóvenes es súper importante de ir cultivando.

E. Tú mencionaste el tema de la familia, ¿qué rol crees que cumple la familia y qué rol cumpliría el colegio?

P. La familia es un rol fundamental pues, es el pilar, uno de los pilares. Si bien, es cierto que los chiquillos pasan gran parte del tiempo aquí en el colegio, pero no están todo el día con las mismas personas. Entonces, el hecho de que seamos distintas personas, es que también existen distintos criterios y en eso fallamos muchas veces, porque, por ejemplo, por dar un ejemplo, en lo práctico, un profesor le permite el gorro al chiquillo dentro de la sala, y hay otro que no, entonces el chiquillo sabe con quién lo puede hacer y con quién no. Entonces, la familia, en ese sentido, idealmente debiera tener un mismo criterio, papá, mamá, o los que compongan el núcleo, por ejemplo si hay una abuelita, todos debieran tener el mismo criterio. Sabemos que eso no ocurre en la mayoría de los casos, pero la familia cumple un rol fundamental, en inculcarle a los chiquillos los valores, los principios y el tema de la responsabilidad por ejemplo, que, bueno nosotros trabajamos con adolescentes, entonces igual tampoco hay que ser ciego en que,

no que el chiquillo, porque la familia le inculca él va a ser casi perfecto, eso es imposible porque el chiquillo está en un proceso de aprendizaje y él vez que pueda manejar la situación, o ganar el gallito como se dice, él lo va a hacer. Si tú no le dices nada con respecto al gorro, si tú no le dices nada con respecto a las groserías, si tú no le dices nada con respecto al audífono del celular, él lo va a seguir haciendo. Entonces, es importante que en la casa, la familia inculque estos principios, estos valores, de manera que a nosotros nos cueste menos acá. Porque él va a decir, a no si mi mamá me dice lo mismo, así que si todos los adultos dicen lo mismo, es porque me están tratando de enrielar por un buen camino. Pero no es fácil, no es fácil porque el adolescente tiene un gran porcentaje de rebeldía, entonces, ellos siempre están tratando de doblarle la mano al adulto, pero desde chico la familia debiera, desde pequeñitos inculcarles la obediencia, el principio de obedecer, que les va a traer muchos más beneficios que problemas. Aunque sabemos que nadie aprende en cabeza ajena y hay cosas que también los chiquillos van a aprender en la vida. Pero, yo creo que uno no debiera esperar a que los chiquillos sean papás para entender las cosas, porque hay muchos papás que les dicen: no, si cuando seas papá me vas a entender; no si es que pueda entenderlo a base de las consecuencias de lo que pueda ocurrir si no obedeces, las cosas que los papás les van enseñando. La familia es fundamental. Además, la supervisión de los jóvenes, hay muchos papás que dicen acá en el colegio, y yo lo he escuchado, a mí me lo han dicho papás en mi cara, me han dicho: profesora, por favor dígame usted que estudie, porque a mí no me hace caso; entonces, yo digo, pucha, quién manda en la casa, en ese sentido, quién tiene los pantalones; entonces, la mamá o el papá no puede pedir a mí eso, porque son ellos los primeros agentes que están en la casa, lleguen a la hora que lleguen, yo creo que un papá si llega a las doce de la noche, a las diez de la noche o a las ocho de la tarde, tiene la obligación de supervisar al chiquillo, de preguntarle si tiene tarea, de ver sus materiales, de preocuparse de su uniforme. Ayer mismo, un ejemplo práctico, un chiquillo me decía: no traje la chaqueta del slack, porque estaba mojada, ya pues, le dije yo, pero eso fue el fin de semana, el

lunes paró de llover; entonces, por qué esa familia, esa mamá no se preocupa de lo que el niño tiene al otro día, o sea, lo deja, se desliga, no es que él es grande así que él vea su ropa; si estaba mojada la chaqueta, si era verdad, porque también yo creo que hay un tema de que los chiquillos manejan su información, porque no se preocupó la mamá, si él no lo vio, “¿hijo qué tienes mañana?, ¿tienes que llevar el slack?”. Entonces, había tiempo de secarlo, yo misma en mi casa lavé ropa en la mañana el día lunes, y se secó durante el día porque hubo sol, el martes también hubo sol, entonces entre lunes y martes se secó la ropa. Entonces, en esas cosas uno dice: ¿dónde está la mamá?, el mismo tema del parche, ¿dónde está la mamá?, no se preocupa de que el niño venga con su uniforme. Entonces, hay muchas cosas en que los papás de este siglo, lamentablemente estamos todos metidos en este tema laboral, en que gran parte del día estamos trabajando, salimos muy temprano y, lisa y llanamente, se desligan. Yo me acuerdo de que mi mamá siempre trabajaba mucho, pero que a la hora que ella llegaba, el día en la tarde para mí a las siete de la tarde, ocho de la tarde, para mí es preparación del otro día, y eso yo lo tengo por disciplina, el lustrar mis zapatos, el planchar mi ropa el día domingo, entonces, es una disciplina que a mí me inculcaron. Entonces, no entiendo qué está pasando ahora, en la casa no hay esa preocupación, llegan solo a comer, conversan y no se preocupan de la disciplina. Hay alumnos que sí, digamos que el cincuenta por ciento cumple, pero ¿y el otro cincuenta? Y tiene directa relación de cómo le va a los niños aquí en el colegio. Cuando hay un niño que uno lo nota que está desaseado, que llega tarde, que no cumple con los materiales, es directamente proporcional a que el papá no viene a reunión, no asiste cuando uno lo cita, entonces, y al niño le va mal. Entonces, a fin de año aparecen recién, muchas veces quejándose del colegio, criticando a los profesores, cuando no lo hemos tenido aquí presente durante el año, donde él debiera haber estado aquí, presente. Así que la familia es súper importante, de que no abandone a los niños. E. Por otro lado, ¿cómo crees que los docentes del colegio trabajan estas competencias? ¿Algún ejemplo que tú hayas visto?, ¿Tú misma, qué haces?

P. Lo que yo te citaba al principio, primero que todo, los chiquillos son individuos, a ellos hay que tratarlos de manera distinta a cada uno, cierto, son distintos, son persona, así que uno muchas veces, como son tantos uno comete el error de enseñarles de la misma forma a todos; y pronto se va dando cuenta de que no, que no son todos iguales, y que no aprenden todos con el mismo ritmo; entonces, hay que hacer la diferencia. Yo, personalmente, aplico mucho el tema de aprenderme los nombres, no me los aprendo todos, pero tengo el siguiente pensamiento, los padres están vida entera pensando en qué nombre les van a poner a su hijo, Juanito, Pedrito, Josefa, y muchas veces, llegan al colegio, llegan a cualquier parte y son identificados por su apellido; entonces por qué, por qué si el papá está meses mínimo, pensando en un nombre maravilloso, que signifique algo, cierto, a diferencia de otras familias, el nombre es súper importante, entonces, no me los aprendo todos, porque no tengo memoria de elefante, pero sí hago el esfuerzo y los trato por el nombre, me gusta eso; y ellos también se sienten bien, muchas veces dicen: ¡oh, la profesora se aprendió mi nombre!, y es para ellos algo positivo. No sé pues, el tema del aseo, para todos es súper importante que el puesto de trabajo quede limpio, es también un tema de actitud, porque yo más que quede el taller o la sala limpia, lo que yo veo es la actitud del chiquillo, entonces uno también tiene otra actitud con el joven, es importante eso, no sé pues la disciplina. Uno los reta bastante, yo soy profesora jefe, la verdad es que me toca conversar mucho con ellos. Lo malo es que muchas veces el profe jefe es más reactivo que propositivo, si no que cuando pasa una embarrada, ah ya, viene la conversación, el reto, el sermón, pero es eso, yo cultivo, trato de cultivar mucho la relación con mi curso, entonces los identifico por sus nombres, en la entrevista con el papá uno trata de conocerlos más, en el sentido de conocer a los papás, y para llegar a ellos, con los conversábamos anteriormente, de que los papás nos ayuden, nos ayuden al colegio a enseñarles lo mejor posible. Entonces, eso es lo que yo creo que como profes todos tenemos principios, todos tenemos valores. Yo, mis colegas, los conozco, no profundamente a todos, pero sí confío en ellos, que hay muchos principios, muchos valores que nosotros tratamos

día a día de inculcar y, yo sé que mis colegas hacen su trabajo, su labor como personas, más que como profesores entregar contenidos, más que como personas en inculcar valores y principios, lo he visto, me he dado cuenta de eso, y muchas veces escucho a los chiquillos, es lo mismo que me dice el profesor tanto, es lo mismo que me dice la profesora tanto. Entonces, sí yo creo que nosotros hacemos bastante de eso, o sea, la responsabilidad, siempre estamos retándolos, que lleguen a la hora, que traigan sus trabajos. Entonces, bueno, se encadena con el contenido, el traer un trabajo, pero es la responsabilidad lo que uno mide, en que ese día llegue el trabajo. La puntualidad, cuando no llega a la hora. La buena voluntad, uno le dice al chiquillo, no sé pues, yo les pido siempre que me vayan a buscar agua para el café, entonces ellos partes, y ningún problema; hay algunos que no, o hay algunos como que son remolones al principio, pero que igual lo hacen. Entonces, hay muchas cosas que se van cultivando con el tiempo y ser auténticos más que todo, muchas veces el profesor, de repente muchas veces cometemos el error de mostrarnos siempre como profesores: ¡aquí viene el contenido, y anoten en la pizarra! Pero de repente, uno también tiene que darse el tiempo para conversar con ellos, cierto, y hay temas que uno puede abordar perfectamente, sin tener que estar pasando un contenido. Por ejemplo, yo les hablo bastante a los chiquillos de la seguridad, como ellos van a trabajar en empresas, el próximo año se van a ver enfrentados a maquinarias reales, que están funcionando, que pueden tener accidentes. Entonces, acá en la especialidad, nosotros también mucho el tema de la precaución, prevención de riesgos, el uso de complementos de seguridad, entonces eso también con ellos trabajamos bastante. Las cinco eses, que es la organización y el puesto de trabajo, hartas cosas que tienen que ver con su tema formativo como persona. Que saluden, los buenos días, las buenas tardes, a los profesores, ahí la mano, qué se yo. En fin. A mí, personalmente, me gusta cultivar con ellos la parte artística, tú sabes que nosotros preparamos acá el aniversario y ahí cultivamos también muchos valores, muchos lazos con ellos, porque, como te digo, no debemos olvidar que estamos trabajando con adolescentes, con personas y que

también son los hijos de alguien. Entonces, muchas veces cuando uno los trata mal, hasta yo misma después de tratar mal a un chiquillo, porque me he enojado, también uno se arrepiente y dice, pucha, verdad que es el hijo de alguien.

E. Sí, yo también pienso eso, que tiene una mamá que lo quiere.

P. Una mamá que lo quiere, claro. Entonces, yo hago lo posible, no soy perfecta, pero hago lo posible por tratarlos bien, pero de repente uno también como persona, cuando se portan mal, se sale de sus casillas y los reta, y los trata mal y qué sé yo, pero eso uno no tiene que olvidarlo nunca, no perderlo de vista, que son hijos de alguien, como dices tú, que hay un papá y una mamá que los ama.

E. Otra cosa, tú crees que... porque me queda claro que para ti son muy importantes este tipo de competencias, ¿tú crees que para el colegio también son importantes?

P. Sí, de todas maneras, sí, porque bueno, nosotros tenemos nuestros valores institucionales, que son la responsabilidad, el compromiso, la honestidad, la autoestima, son cinco, me falta uno. Autoestima, compromiso, responsabilidad, bueno, eso. Entonces, si están como pilares de los valores institucionales, obviamente que son importantes y, como te digo, como te dije al principio, no debemos perder el foco de que todos estamos trabajando con personas. Y yo, si me acuerdo de mi época como estudiante de liceo, uno guarda muchas cosas de los profesores, uno guarda muchas cosas del colegio, que aprendió en el colegio. Yo creo que el colegio es una etapa que marca mucho a los jóvenes, de hecho, yo estoy marcada por mi etapa escolar, o sea, fue ahí donde uno conoce a los mejores amigos, amistades que prosperan en el tiempo, se mantienen. Entonces, la época escolar es súper importante para los chiquillos, entonces uno no debe... están ellos en proceso de formación, entonces es súper importante inculcarles a ellos principios. Entonces, yo creo que estoy en un colegio, gracias a dios, estoy en un colegio donde sí nos preocupamos, se preocupa la institución en sí, la organización, de inculcarles a ellos valores y principios, y trabajamos en formación todos los días.

E. Y en esos sentido, ¿crees que el colegio entrega los recursos que se puedan necesitar para desarrollar esas competencias? Puede ser tiempo, pueden ser cosas físicas.

P. Sí, sí, yo creo que sí. De todas maneras, porque bueno, los principios son inherentes al ser humano, o sea, yo creo que no necesitamos tantos recursos. No sé, de repente nosotros en orientación, les hacemos llenar, por ejemplo, una hojita con un cuento, que ahora justamente viene en la unidad de orientación, valores y valorización, en la que hay que leer un cuento y llenar un material, unas respuestas, pero yo considero que como profesores nosotros le ponemos mucho más que eso y yo acá en la especialidad, tengo el data, tengo internet, tengo computador para hacer power, o sea, personalmente, en mi caso yo puedo decir que sí, tengo todo a la mano como para hacer un buen consejo de curso, tengo tiempo para prepararlo, sí e ideas también, hartas ideas. Bueno, tú sabes que yo participo en una congregación y ahí también me dan muchas ideas que puedo aplicar aquí, herramientas para entregarles a ellos, así que ningún problema, tengo las herramientas necesarias aquí en el colegio.

E. ¿Y crees que algo faltaría? Algo que tú dijeras, estaría todo completo si tuviera esto. Que para algunos profesores puede ser el tiempo, quizá, pero en tu caso no lo es, ¿hay algo que falta como para desarrollar mejor estas competencias?

P. A ver, bueno, tenemos psicólogo, cierto, pero. Sí, yo creo que siempre hay que pensar en mejorar, uno no puede decir no sí estamos cien por ciento, uno siempre tiene cosas por mejorar. Yo haría, bueno una idea, lo he hecho con ex alumnos de acá, un ex alumno vino un día, a mí me gusta mucho el tema de los ex alumnos, que están recién a lo mejor estudiando en la universidad, o incluso niños que estén trabajando, que ellos después les entreguen a los jóvenes sus experiencias de vida, como estudiante universitario, como trabajadores, como a ellos les ha servido el colegio. Los universitarios actuales, por ejemplo, salió la gratuidad hace muy poco y andan de repente niños acá, yo los invito a que vengan a hablarle a mi curso, yo tengo un tercero año, entonces yo creo que podríamos a lo mejor hacer un mejor lazo con estos chiquillos, de invitarlos a hablarles a sus compañeros de

primero a tercero, o sea de primero a cuarto, perdón. De manera de que ellos puedan, de alguna manera, impregnarles esto de los estudios superiores, de lo que ellos tienen que sacarle provecho para que les vaya mejor. Pero, sobre todo, el tema actitudinal, porque todo parte por la actitud, por las ganas de salir adelante, sí eso es, ese es el tema, que todos debieran tener. Sin, cierto, sin olvidar la parte de que son jóvenes, de que quieren pasarlo bien, y están en ese proceso de aprender a ser responsables. Pero yo creo que a eso podríamos sacarle más provecho, a nuestros ex alumnos, porque tenemos muchos niños que han sido bastante exitosos, niños que les está yendo súper bien en la universidad, que están con gratuidad, entonces yo creo que a eso podríamos sacarle un poco más de provecho. Y, no sé qué otro tema más, a lo mejor, podríamos tener lazos con instituciones que tengan que ver con prevención de drogas y alcoholismo. Porque ahí hay un debe, tenemos un debe ahí de invitar más a esta gente, porque por ejemplo yo le puedo hablar de droga a mis alumnos, cierto, pero no tengo la experiencia. A mí me gustaría que viniera aquí un ex drogadicto, o un ex alcohólico, y que les vinieran a hablar de lo que significó para ellos haber salido de eso. Porque no ha sido un proceso fácil para esa persona. Pero de manera de ir más en la prevención de los chiquillos, pero de gente que realmente sepa, que ha pasado por un proceso de ese tipo. Porque yo, gracias a dios, no puedo hablar de alcoholismo ni de drogadicción, porque no lo he vivido, entonces, no digo que nunca me haya tomado un trago, pero sí no he caído en el extremo, digamos, del alcoholismo o de ser drogadicta, gracias a dios. Pero, eso yo creo que podríamos trabajar más.

E. Eso sería súper interesante, porque los chiquillos lo verían de primera persona. Porque cuando les habla el profesor de esos temas como que...

P. No pescan. Y sí, uno sabe, yo también me he tomado mis tragos.

E. Pero uno no ha llegado a conocer tanto el tema.

E. Y con respecto al currículum, ¿cómo crees que el currículum toma, o integra estas competencias genéricas?, ¿crees que las integra o en realidad no las toma?

P. Sí, de todas maneras, siempre están con los objetivos transversales. Están todos con los objetivos transversales. Ponte tú, trabajo en equipo. Voy a buscar algo, aquí lo tengo anotado. ¿Te lo puedo leer, cierto?

E. Sí

P. Eh, genéricos. Aquí lo tengo. Esto es otra cosa, puro contenido. Bueno, más de lo que dice en la planificación, hay muchas cosas que uno hace, cierto, como te decía, como te decía al principio, en el fondo estas cosas son tan inherentes al ser humano que los adultos siempre estamos preocupados de eso, como profesores. Fundamentales... Mira, acá está. Objetivo fundamental transversal en el programa, este es un programa equis: autoestima, confianza en sí mismo, sentido ético ante la vida, ¿te fijas?, valorar el carácter único de cada persona y por lo tanto la diversidad en el modo de ser, número tres, desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, trabajo en equipo, espíritu emprendedor, relaciones basadas en la confianza mutua y responsable, número cuatro, bueno, este ya viene con análisis, interpretación, síntesis de información, conocimiento conducente para que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje. ¿Te fijas? Entonces, está aquí.

E. Entonces, cuando tú diseñas una actividad, ¿consideras lo transversal y lo propio de tu disciplina?

P. Claro, sí, de todas maneras, de todas maneras. Ponte tú la autoestima, muchas veces los chiquillos, hay niños que se frustran con facilidad. Están trabajando en algo y no les resultó a la primera. Entonces, uno como profesor qué tiene que decirle, no ya está listo, está liquidado, no te funcionó, chao. No, obviamente que no, que es lo que hace uno con el chiquillo, le dice, vamos, mi niño, desármalo y ármalo de nuevo, al menos en mi caso yo hago eso, cuando ya no les funciona por ninguna parte, no, fíjate bien en los cables, en los alambres. Muchas veces, en el área técnica el chiquillo quiere que uno le solucione los problemas al tiro. Aparte de que esta generación, yo siempre lo he dicho, es la generación de lo instantáneo, entonces quieren todo al tiro. Pero no, ellos tienen que vivir ese proceso de la frustración, de decir: chuta, no me funcionó, tengo que volver a

hacerlo. Pero yo estoy ahí, con el refuerzo positivo: tú puedes, desármalo, y ármalo de nuevo. Y no falta el tema de la solidaridad, por ejemplo, el compañero que está al lado: a ver, pero déjame ayudarte. Yo, cuando recién empecé a trabajar en pedagogía, yo decía: no, es que yo soy la profesora. Y no, porque ahí hay otra competencia, que es la solidaridad del compañero, y aparte, al compañero le sirve, porque al enseñarle a otro él va a aprender, todavía más. Ese es un ejemplo práctico.

E. Y el trabajo en equipo, en la empresa van a tener que trabajar en equipo.

P. Claro, justamente, el trabajo en equipo también. Cuando ellos tienen que hacer un trabajo de investigación, todos dependen de todos ahí. También es importante eso. El carácter único de cada persona, lo que te decía al principio, el nombre, aprender a conocerlos.

E. ¿Eso no es un poco difícil con el tema de la cantidad de niños?, ¿tú tienes acá cursos completos?

P. No, yo tengo un grupo de doce. Es que los cursos se dividen en tres acá. Entonces, yo trabajo con un máximo de dieciocho. El año pasado trabajé con dieciocho alumnos, dos cursos fusionados, así que trabajé con un máximo de dieciocho. Y sí, es bastante personalizado el tema, entonces no hay problema. Por ejemplo, acá dice, sentido ético ante la vida, olvídate cuando copian. Uno les enseña a que no deben copiar, eso es una cosa ética, porque aunque uno les diga: los que se están engañando son ustedes, pero a ellos les salva el torpedo. La finalidad es sacarse una buena nota, entonces, la ética tiene que ver con eso, de ser capaz de responder lo que yo realmente sé, ser honesto, cierto. Y, bueno, yo siempre les coloco ahí en la pizarra cuando están haciendo prueba: puede copiar, pero si lo pilló, un uno. Entonces, ellos se matan de la risa. Pero sabes que es una cosa, es una amenaza escrita, y hace tal efecto en ellos que tienen un miedo, me da risa porque yo muchas veces no los veo, pero al revisar las pruebas, me doy cuenta de que no copiaron, porque les va bien, tienen distintas respuestas. Entonces, aparte de eso uno trabaja con filas, yo no me caliento la

cabeza, yo trabajo con filas y así es un poco más difícil. Pero me he dado cuenta de que no copian.

E. La idea sería de que ellos no copiaran y uno no tuviera que preocuparse tanto de que no fuera por el castigo.

P. Porque tiene que ser así. El sentido ético. Bueno, muchas veces la enseñanza entra con sangre.

E. Así dicen.

P. Así dicen. Por ejemplo, a mis chiquillos yo los quiero harto, yo les tengo mucho cariño, yo los quiero harto. Pero les digo: si les tengo que poner el uno, se los voy a poner, de puro amor que les tengo. Por qué, porque es una consecuencia, es una consecuencia de lo que hicieron mal.

E. Bien, tú has hablado de ciertas competencias que tú desarrollas acá con los chiquillos. ¿Qué capacidades personales tuyas, crees que pones en juego para desarrollar esas competencias?

P. Chuta, bueno, es que voy a empezar a tirarme flores. Yo creo que la formación de uno como persona, por lo que ha tenido que vivir en la vida, es muy importante, como herramienta, de que uno haya sabido salir adelante. Los profesionales que habemos (sic) en este momento, en Chile en general, muchos hemos sido los primeros que hemos sido los que hemos estudiado de la familia, cierto. Entonces, yo, en mi caso, fui la primera que salí a estudiar, después vinieron mis primos menores, mis hermanas que están estudiando ahora. Yo creo que esa herramienta del esfuerzo, del sacrificio, yo tuve que salir de mi casa de Coyhaique, ir a estudiar a otra ciudad, a Concepción, después me vine para acá a Santiago. Bueno, mi mamá desde chica a mí me inculcó el tema del esfuerzo, de que yo debía esforzarme y de que yo podía, ella siempre, bueno es un concepto de pedagogía, pero ella siempre me reforzaba positivamente, siempre me decía: hija, tú vas a ser una profesional, tú vas a ser una profesional; y, aparte que, gracias a dios, a mí me iba bien en el colegio, pero a mis hermanas no les iba tan bien y a ellas no les decía nada.

E. Ah, yo pensé que les decía igual.

P. No, nos les decía lo mismo, lamentablemente. Entonces, yo también aprendí de eso, porque uno como mamá tiene que, al final, a todos sus hijos, cierto, tratar de decirles lo mismo. Entonces, bueno, mis hermanas, tuvieron sus embarazos jóvenes, a los diecisiete años, no pudieron salir a estudiar, y estudiaron ahora, de mamás que tienen sus hijos más grandes, ahora están estudiando. El otro día me decía mi hermana, que ella está estudiando párvulos, me decía: oye, tú, pensar que estudiaste tantos años; sí, mientras yo estudiaba tú criabas. Pero yo no he empezado todavía con la crianza, entonces ahora cuando yo empiece a criar, ella va a estar estudiando. Entonces, eso yo creo que es importante en la vida, reconocer el esfuerzo, reconocer que las cosas cuestan, eso también me hizo ser mucho más responsable en la vida, todas las cosas que yo obtengo las valoro mucho porque me han costado sacrificio, trabajo, esfuerzo. Y bueno, mi fe para mí es muy importante también, yo creo que es lo principal, el mayor tesoro que yo tengo en mi vida es mi fe. Entonces, la fe a mí me entrega muchos principios, muchos valores que son de dios, entonces, para mí eso es súper importante. Entonces, yo, puedo a lo mejor pasar un día difícil, puedo pasar un momento triste, pero dios a mí me da la templanza, el equilibrio y la fortaleza para seguir adelante, porque muchas veces uno como persona se desanima también, se desanima cuando ve que viene todo negro. Uno piensa, chiquillos, está generación tan mala, que no piensa, que no escucha, que no es obediente a los padres, a los adultos. Pero no hay que perder la esperanza, o sea, si perdemos la esperanza, estamos fritos. Entonces, yo creo en un futuro mejor, y yo creo que soy parte fundamental de este futuro mejor, si soy una aporte, tengo que aportar, si soy profesora, soy un aporte a la sociedad y me lo creo, aunque yo no sea perfecta como persona, estoy trabajando todos los días para eso, pero creo que sí tengo las herramientas para hacerlo. Y cada día estoy aprendiendo con ellos. Así que, ya, eso, hartos valores, hartos principios. Mi mamá, bueno. Lo otro es que a mí igual me las dieron, me castigaban fuerte, me pegaba cuando era chica; pero también lo vi como una cosa positiva, porque, gracias a dios, se puede decir que salí derechita, responsable, puntual, con esas cosas que necesitaba para la vida,

mi mamá me las dio. Espérate, qué otra cosa, se me fue una idea. Después me acordaré.

E. Para redondear, me gustaría saber si hay algo que tenga que ver con tu formación como profesora, algo que tenga que ver con el área de la formación inicial, la universidad ¿crees que se hace cargo de este tema?, ¿crees que en tu formación te dieron alguna herramienta que te sirve para desarrollar estas competencias?

P. Poco, considero que poco. Porque a uno le enseñan mucho psicología y todo, cierto, filosofía, pero en realidad, las cosas actitudinales, yo creo que como persona uno las aprende en la vida. O sea, primero tu familia, tus papás son los primeros agentes que están ahí, enseñándote estas cosas. Pero cada día, como personas, vamos aprendiendo, estamos en un constante aprendizaje, así que yo creo que el medio, cierto, las injusticias que uno ve también trabajan en uno como persona para aprender. Yo creo que nadie te enseña con un cuaderno: responsabilidad, paso uno; o puntual: levántese a tal hora; no, sino que uno en la vida aprende a ser así. Pero obviamente, por qué, porque la, porque dios va poniendo personas que te van enseñando a ti cada día a pulir estas cosas, es más que eso, es la vida misma.

E. Ya, y para terminar, me gustaría que tiraras algunas propuestas como para mejorar este tipo de formación en el liceo, qué cosas cambiarías, qué cosas pondrías.

P. Sí. Yo creo que los jóvenes deben estar más tiempo con su profesor jefe, de partida, cierto, de tratar de que él esté más enganchado en el sentido que les haga clases, por ejemplo. Yo, afortunadamente, tengo clases con ellos, los veo bastante, pero hay profesores que no, hay profesores que los ven solamente en la hora de consejo de curso y cuarenta y cinco minutos a la semana es muy poco, como para inculcarles a ellos más. Porque uno pasa a ser como el segundo papá en el colegio y, bueno, lo que te decía, llamar a ciertas instituciones que nos puedan ayudar con drogadicción, alcoholismo, embarazo adolescente; no sé, matronas que puedan venir del servicio público. Eso. Nuestro psicólogo, yo creo

que tiene buena voluntad, yo no tengo nada que decir de él porque él me ha ayudado bastante, con el tema del embarazo adolescente me cooperó, el tema de la drogadicción. Pero, a mí me gustaría que se pudieran hacer lazos con instituciones que nos pudieran apoyar con eso más todavía. Y, qué otra idea. Bueno, que los papás estén más involucrados, hacer otro tipo de jornada, pero, bueno, yo sé que los papás trabajan y todo, pero a lo mejor generar un espacio, donde se pueda hacer esta jornada, que existen, pero para primero y segundo, pero yo considero que tercero y cuarto debieran hacerlas más, porque es donde el papá comienza justamente a desligarse. Entonces, por ejemplo, a mí, Jassenia el año pasado me dio el ejemplo, porque ella lo hizo con su tercero y yo lo tomé este año, y vinieron todos, me faltaron solamente cuatro alumnos, y cuatro alumnos es muy poquito, o sea, en una reunión de apoderados, vinieron todos, entonces los papás de alguna manera también se enganchan con el colegio, tienen un mayor compromiso, ven que el colegio está preocupado, de hecho el otro día me agradecieron mucho, me agradecieron mucho la idea, de que hayan podido venir; incluso hablamos de algo muy importante, que no tiene ni siquiera que ver con el colegio, hablamos del amor a los padres, ¿y por qué no tocarlo? Si, cuando los niños aman a los padres los obedecen y obviamente el papá le va a enseñar cosas buenas, traer sus cosas, sacarse buenas notas. Entonces eso también lo enganchamos con el colegio el otro día, yo creo que el colegio debe involucrar aún más a los papás, así como lo hacen en la básica, o sea en la básica se tiene a los papás metidos siempre, cierto. Entonces, por qué acá los soltamos. Yo creo que debiera ser todavía más el apego entre las dos instituciones.

E. Ya, pues, eso. Muchas gracias.

ANEXO 8: Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°2

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. Con respecto al concepto de competencias genéricas ¿Qué ideas tienes al respecto?

P. Bueno, las competencias genéricas tienen que ver... Están asociadas a las habilidades blandas y habilidades transversales, y bueno, dependiendo de la nomenclatura técnica o del marco teórico que uno utilice es como se le denomina porque algunos le llaman competencias blandas, otras genéricas, otras transversales. Entonces uno puede encontrar de todo en el mundo académico. Pero si yo creo que toda la gente la entiende. Ahora, uno a veces lo asocia de repente al estudio como se estructura el estudio. Creo que las competencias genéricas son importantes y, de hecho, en las nuevas bases curriculares del decreto 452 del área TP son fundamentales. Se incorporaron y son relevantes hoy día en el perfil de egreso del alumno. Más que nunca hoy el ministerio de educación se preocupó de incorporarlas pero más estructuradas. Antes eran como que quedaban ahí, entre como que sí que no, entre que eran importantes y no tanto. Pero hoy día si se le da el valor.

E. ¿De qué manera cree que se le da ese valor de relevancia?, ¿Qué pasó en la estructura del currículum para darle esa relevancia?

P. Lo que pasa es que hoy en día las competencias genéricas o habilidades blandas cada vez son más importantes en el mundo productivo. De hecho, se dice que una persona con conocimiento técnico sin tener una habilidad blanda o genérica es difícil que logre inclusive dirigir personas. Quizás se puede quedar mucho en lo técnico, solamente en eso, en trabajar frente a una máquina. Pero para ser directivo o jefe uno tiene que tener esas habilidades incorporadas. Entonces, el ministerio este año agregó a la base curricular lo que es el emprendimiento. Si bien nosotros trabajamos el emprendimiento a través de la Fundación Chile, a través de la cooperación de Silvia, nuestra orientadora, nosotros trabajamos el "Preparado". Y tiene que ver con eso: comunicación, con el tema de desarrollo de proyectos, etc. El ministerio recogió esas ideas que siempre parten de empresas privadas, por ejemplo, Fundación Chile y otras más, que comenzaron con esto, y el Ministerio va recopilando información de estas actividades que son buenas y las va copiando, por qué no decirlo. Lo mismo está pasando con las plataformas virtuales, el gobierno ahora tiene su plataforma

virtual en el MINEDUC. Antes eran todas privadas y ahora es súper buena la que crearon. Entonces yo creo que el módulo de emprendimiento que viene hoy día en las nuevas bases curriculares abarca todo lo que nosotros veíamos en el “Preparado”. Y tiene que ver mucho con las habilidades genéricas.

E. Usted menciona que para dirigir personas son necesarias ciertas competencias genéricas. ¿Cree que para los estudiantes del liceo también son importantes? Considerando que ellos más bien son técnicos en mandos medios. ¿Le parece que también son relevantes?

P. Sí, son relevantes porque si bien muchos chicos parten como siendo técnico productivo, algunos de ellos después estudian carreras superiores, ya, y de hecho es uno de los déficit que tenían las universidades que se preocupan mucho de la formación académica, más que la formación de la persona, entonces se delegaba mucho en los colegios, las escuelas, en que fueran preparando personas y ellos no. Entonces como que, un alumno de la universidad se desentiende del profesor y el profesor se desentiende del alumno, o sea, no hay un tema donde ellos te vayan preparando emocionalmente. Es “si sabes, sabes, si no, la nota que te mereces”. Entonces hay una lejanía. ¿Dónde el alumno puede emprender y entender que esas competencias genéricas son importantes? Es en la escuela, no hay otro estamento. Ni siquiera la iglesia, ojo, ni siquiera la iglesia entrega esos valores para que el alumno no se apropie de ellos. Porque el alumno ya no cree ni en la iglesia. Entonces lo único que le está quedando es la escuela. Entonces respondiendo a tu pregunta de las competencias en las empresas, claro que son relevantes. Nosotros hemos tenido casos de alumnos que han sido despedidos por tener débil esa área. Por ejemplo, que tú te expreses de mala forma frente a un jefe o abuso de confianza que se llama, no cierto que lo tutees o que vayas de una manera o una impronta que no corresponde, los jefes inmediatamente te despiden. Dicen que faltaste al conducto regular, etc. etc. Entonces, para nosotros como liceo chileno-alemán es súper importante que el alumno vaya adquiriendo esas competencias. Ojala acá en la escuela. Algunas las va a aprender en la

empresa, obvio, igual se las van a enseñar. Pero lo ideal es que salga de la escuela.

E. Y con respecto al equipo de profesores ¿Cree usted que manejan el concepto de competencias genéricas, que lo comprenden y que lo trabajan?

P. Yo creo que la gran mayoría de ellos sí. De forma implícita, a veces, o sea porque si tú le preguntas a lo mejor en teoría puede que no te den el concepto. Pero si te van a decir, si tú le preguntas: ¿Qué hace usted? Le va a decir “sí, yo hago esto” ah eso es po. Eso es preparar al alumno en competencias genéricas. Entonces yo creo que sí, la gran mayoría de los profesores está preparado en los talleres por sobre todo, porque se trabaja el procedimiento, el ser explícito. Donde el alumno tiene que estructurar algo tangible. A veces en el plan general cuesta un poquito por el tema de la conceptualización de como la clase más expositiva. Cuesta a veces decir “bueno y a donde está el tema de competencias genéricas aquí”. Donde puede haber trabajo en equipo, el tema de la comunicación, la empatía, qué se yo dónde está, cuesta. Porque a veces no se da. En algunas clases donde el profesor instala actividades, uno las puede apreciar. Pero en otras cuando son clases expositivas uno dice “no aquí no se presenta, o nada”. Pero sí, los profesores aquí conceptualmente todos lo manejan.

E. Considerando el tema de la estructura tradicional de la clase, que usted menciona la clase expositiva, la posición de los estudiantes frente al profesor, ¿cómo se trabaja en esa estructura las competencias genéricas? o ¿cómo se podrían trabajar? Digamos, pensando en plan general, porque como dice en el taller se aprende haciendo, más que en plan general.

P. Yo creo que hay algunas asignaturas que se da más que otras, por ejemplo, yo siento que en lenguaje se puede dar mucho el tema de trabajar esas competencias, como es el tema de los debates, cuando se presentan esas situaciones o exposiciones de los mismos chicos, en donde interactúan, retroalimentan mutuamente el aprendizaje. En otras áreas que son más expositivas, por ejemplo ciencias sociales, yo lo veo un poco más complejo. Más difícil porque el profesor cuenta su historia. Un profesor de historia eso hace, te

fijas, y viendo la realidad de los profesores acá, independiente de que tienen distintos estilos, de Carlos, de Daniel, al final convergen en lo mismo. Uno ve en las clases que es más expositiva de repente, algún alumno participa, y lo otro es trabajar directamente del libro. Entonces, es como que no es más que eso. Salvo que Carlos instale el tema de los debates y ahí sí, rica la clase. O sea una clase contundente. Pero en general, es más expositiva. Ahora, que es más difícil en el plan general, es muy difícil trabajar. Pero yo creo que se puede, se puede, siempre y cuando el profesor planifique bien su clase y de algunos espacios, puede ser en el inicio, desarrollo o en el cierre, da lo mismo, pero que se instale en alguno de ellos. Cosa que sea declarativa y visible, porque cuando yo voy a visitar a los profesores, hay muchas cosas que se dan de manera implícita, entonces el profesor no lo declara. Si yo le pregunto, “¿declaraste de qué manera el comportamiento es fundamental el desarrollo de esta actividad?” Entonces ahí hay una competencia genérica que tú puedes instalar. Entonces, el profesor dice “no pero si eso lo hice la primera clase, y estoy en la clase cinco” Perfecto, te entiendo porque a lo mejor tú ya pusiste las reglas, las normas que sé yo, para tu trabajo de clase. Pero, qué pasa si viene una persona a evaluarte, tú le vas a responder “no es que yo lo hice la clase anterior” le va a decir no, usted tiene que hacerlo todas las clases. Te fijas, entonces yo creo que esa competencia que a veces se da y no se da en algunas clases y por eso te digo que a veces se da de forma implícita, no es que el profesor también conscientemente la prepare, se da porque la dinámica se dio fortuitamente. Creo que nos falta un poquito allá, acá creo que no. Porque acá el profesor tiene que dar esa indicación al principio, lo importante es que la asertividad, el trabajo en equipo, que el tema de la responsabilidad, el compromiso con la tarea, el cuidado, la seguridad, etc.

E. Bien, por otro lado, ¿hay algunas dificultades que se presenten, ya sea en la estructura de la clase o puede ser ciertos recursos que quizás no tenemos o algo que tenga que ver con el rol del profesor, que dificulte el desarrollo de competencias genéricas en el colegio?

P. Yo creo que más que recursos, como tú me hiciste la pregunta delante de que si el profesor estaba enterado o conocía el termino, yo creo que sí lo conoce. Lo que pasa es que a veces le da poco valor. Le da un valor bajo, siente que... algunos sienten que es pérdida de tiempo entregar tal cosa porque retrasa su entrega de contenidos, etc. Entonces, yo creo que si el profesor no asume que esa es una parte relevante del quehacer educativo hoy día, sobre todo hoy día. Puede ser muy técnico el muchacho, aprender mucho, pero si adolece de esa competencia le va a ir mal en la vida. Es en la vida, ni siquiera en el trabajo, estamos hablando de la vida. Te fijas, entonces yo siento que a veces hay profesores que le dan poco valor y a veces hasta instituciones, no solo los profesores, sino que hasta la institucionalidad de la escuela o del liceo le baja el perfil a esa área, "Eso es como para rellenar" no, no es para rellenar, es relevante. Inclusive el alumno cuando tú le hablas de competencias genéricas y de hacer estas actividades en equipo lo mira como "¿y eso va con nota, es importante?" Te fijas, o sea es una cuestión cultural ya. Por eso el Ministerio la quiere instalar ya como un módulo. Que no quede así como abierto para que lo trabaje orientación, o que lo trabaje religión, sino que ya sea estructurado, y hoy día lo estructuró. Ahora, en las bases curriculares, como el próximo año comenzamos a trabajar con primeros medios en las nuevas bases curriculares, ahí también viene el tema del trabajo de las competencias genéricas, y fuerte. Entonces, ahí vamos a tener que incorporar al currículo, ya no así como "bueno si se la puede la puede, sino no". Va a ser obligación.

E. Y, ¿cómo se incorporan al currículo?, porque antes estaban de manera transversal, entonces quizás por eso nadie se hacía mucho cargo de esto, ¿cómo se incorpora ahora?

P. No, porque ahora se supone que en tu planificación, de hecho, cuando tu declaras el programa y lo llevas, lo transcribes al libro, las competencias genéricas tienen que ir obligadamente instaladas, y tienen que ir asociadas en la horizontal, con la horizontalidad de la planificación tienen que estar. Te fijas. Tampoco es un tema de declararlas, sino que cuando tú revises una planificación, en la horizontal

tiene que ser coherente. Si dice voy a trabajar tal competencia genérica, pero ¿dónde está? Aquí, ah claro aquí se ve, porque en el desarrollo de la clase ahí está. O en el inicio está. Entonces, los del plan técnico están arreglando todas sus planificaciones hoy día a la nueva estructura, entonces después va a pasar lo mismo con el plan general. Como esto es año a año, el próximo año empieza primero, al año siguiente, segundo. Y están trabajando en las nuevas bases curriculares para tercero y cuarto ahora. No están listas todavía, tienen que ir a consulta y todo el proceso que corresponde. Entonces, después al final las bases curriculares van a llegar hasta cuarto medio en el plan general también.

E. ¿Qué recursos facilitadores presenta el liceo o entrega el liceo a los docentes para desarrollar estas competencias?

P. Yo creo que hoy día, no sé si será bajo, no es por un tema que no se quiera entregar, sino porque como se están recién instalando ya estructuralmente, falta un poco más el tema de la exposición de estas competencias, o sea que sea sabida y hecha por todos, no solamente que conozcan el concepto como hablamos delante, sino que lo vayan asimilando, y que ellos mismos en su planificación vean la relevancia que tienen. Los recursos están, la escuela los tiene, la disposición, la infraestructura, todo. Entonces, pero hay un tema de trabajo comunicacional que falta, pero eso se tiene que dar con el tiempo. De hecho te cuento, hoy día justamente tenemos una reunión para ver ese tema con el plan diferenciador. Hoy día hay un GPT que está programado y vamos a hablar de eso. De hecho, los jefes de especialidad van a exponer sobre las competencias genéricas y las competencias de técnicas que se están trabajando y de qué manera han afectado al alumno, porque si tú le preguntas hoy día a un alumno del plan diferenciado, “Oye, ¿has notado alguna diferencia en los talleres o no?” y un día un chico me dijo “Si profe, sabe que a veces nos desorientamos porque vamos para allá, vamos para acá” Por los nuevos módulos, ellos estaban acostumbrados a una estructura, entonces todo esto también los cambió. Para los mismos profesores. Si tú hablas con los profesores también dicen “tengo mucho trabajo, tengo que transcribir esto...” Entonces, está como todo ahí como digamos

“en el sartén, que está quemando” O sea hay mucha dificultad todavía, de repente aún hay profesores que se enredan un poco. Entonces, imagínate el alumno. Entonces, por eso hicimos esta reunión, porque queremos ver cómo van las especialidades, de qué manera se están abordando estas competencias que tú dices, entonces es un tema que se está trabajando seriamente. Ahora, insisto, en el plan general eso todavía está con el sistema antiguo, no está incorporado todavía. Entonces ahí vamos a tener que trabajar después con ellos también. Pero es un proceso y los procesos a veces cuesta instalarlos, no es fácil.

E. Claro. Y con respecto a los docentes, ¿cree usted que tienen las capacidades para emprender procesos de desarrollos de competencias genéricas?, ¿Evaluar competencias genéricas? Por ejemplo usted va donde un profes y le dice “Ya, vamos a trabajar esta competencia ¿sabe qué estrategia usar?, ¿qué actividades de aula hacer?, ¿cómo evaluar, como retroalimentar?”

P. Yo creo que no al cien por ciento. Yo creo que si bien hay orientaciones que el mismo MINEDUC te da u orientaciones que uno le puede dar. No, siento que ahí es un universo... si bien se conoce es como... tiene distintas dimensiones. Entonces tú puedes estar en una dimensión así orbitando bien, y de repente como que quedaste en blanco porque te pierdes. Porque no hay un hilo conductor organizado como una clase técnica o conceptual. Entonces ahí el profesor o se va mucho a temas que no son tan relevantes o de repente se queda corto porque no lo abordó bien. Entonces yo creo que no, hoy día el profesor no... al cien no está entregando bien el tema. Y por eso el MINEDUC se preocupó de eso y lo está instalando y reforzando con programas, con temas más guiados, te fijás, “Esto es lo que tiene que hacer usted, esta es la orientación, así tiene que aplicar, así tiene que evaluar, etc.” Porque uno entiende que si bien las competencias genéricas son más cualitativas, ¿no cierto?, el ministerio también las quiere evaluar porque siente que ya no puede mirarse como el pariente pobre de la educación. Hoy día cobra mucha más relevancia y, de hecho, en las empresas cuando nosotros presentamos a los chicos y se presentan a la entrevista ellos nos dicen “Oye me da lo mismo como venga técnicamente, me interesan las competencias genéricas

o habilidades blandas, eso es fundamental porque aquí yo te preparo al cabro, aquí te lo preparo. Dame tres meses y te preparo a este chiquillo” Pero, si viene maleado, no hay como. Y maleado no significa que sea malo... mala persona o delincuente, sino que maleado en actitudes que son productivas, en actitudes emocionales, en actitudes de compartir con el otro de trabajo en equipo. A eso se refiere, no que si el chiquillo es malo de adentro, sino que si no viene enfocado en esa área no nos sirve. Fíjate que en un estudio que nosotros estamos haciendo con ASIMET, no sé si te lo comenté el tema de las competencias genéricas y habilidades blandas, resulta que uno entendía que los jóvenes que se desarrollan en el mundo productivo tempranamente, te hablo de los chicos que egresan del TP o de los CFT o de los IP que tienen entre dieciocho y veinticinco años, son súper irresponsables. Dejan los trabajos botados, faltan cuando quieren, no llaman, no avisan. Ya uno entiende es un trabajador, uno más de la cadena productiva, que puede ser reemplazable uno por otro. Pero hay un fenómeno que se está produciendo hoy en día en los mandos medios, que también son chicos que tienen entre veintitrés y veintiocho años que son los jefes de supervisores, jefes de sección, algunos ingenieros que están siendo tan irresponsables, o más que estos chicos que están insertándose al mundo productivo. Entonces, se está viendo que es como una cultura que se está viviendo hoy día de los jóvenes. Entonces, de los treinta hacia abajo se está produciendo este fenómeno. Que antiguamente se decía que el trabajador que tiene más de cuarenta años ya es viejo, y resulta que ahora las empresas prefieren y están nuevamente buscando a estos líderes con experiencia y que a lo mejor no tienen la edad de veinticinco, ni veintiocho, ni treinta, pero si le da una estabilidad a la empresa. Porque yo digo está bien que un trabajador falte, porque tú lo puedes cubrir, pero si está faltando el que organiza, ahí la cosa cambia. Entonces, por eso yo creo que es muy relevante hoy día que en la escuela, nuestra escuela, industriales o humanistas, se trabaje la competencia, porque en la universidad no se toca, muy poco.

E. En ese sentido en la formación inicial del equipo que está actualmente en el colegio ¿Cree usted que abordo este tema de las competencias genéricas? En nuestra formación como docente, en la suya, de la universidad.

P. Yo creo que en lo técnico cuando uno se prepara como profesor no, pero si cuando tú haces post título o magister, ahí se aborda mucho, demasiado, o sea, yo creo que más del cuarenta por ciento de los post títulos que tienen que ver con gestión, dirección, currículum van, apuntan hacia esa área, porque se sabe que hoy es relevante y lo importante es que también pueda tomarse o entregarse antes. Cuando tú estás en tu proceso de inicio, como decías tu como estudiante de pedagogía, que ahí te entreguen esas habilidades, pero no. Generalmente, y todavía se está enfocando en lo técnico no más, en las competencias para el desarrollo de tu profesión, pero más que eso no ha habido un gran cambio.

E. Y para terminar, me gustaría si pudiera dar algunas propuestas para mejorar el proceso de desarrollo de competencias genéricas en el liceo.

P. Yo tengo la idea de que las personas que muchas veces tienen la habilidad de pensar un poco más la acción, que todo pensamiento tiene que llevar una acción porque si no se queda ahí nomás. O una acción sin reflexión no tiene sentido. Siento que las personas que tienen esa capacidad, los alumnos o profesores o en general, que tienen esa capacidad, tienen mayores capacidades de desarrollar estas competencias genéricas que otros. Las personas que carecen de algún conocimiento de reflexión, que sepan reflexionar y pensar, les cuesta más, y siento como nosotros somos un liceo técnico industrial, falta más la reflexión. No hablo de reflexión pedagógica, sino reflexión de quehacer, el como yo me entrego a mi trabajo, en como yo desarrollo una tarea, en como yo comparto con el otro, de cómo trabajo en equipo. Hay muchas personas que no hacen reflexión sobre aquello, por lo tanto, le interesa lo tangible, no importa como salga, pero si salen bien. Entonces, a veces, muchas veces cuando las cosas resultan sin hacer un trabajo más de reflexión, uno dice “no esto está bien, está marchando bien” pero de repente uno se da cuenta que la cosa no está bien. Porque falta eso. Entonces, yo creo que acá en nuestro liceo se puede mejorar más y yo creo que como

estrategia que utilizaría es tratar de desarrollar, parece que te lo dije a ti, trabajadores metacognitivos. ¿Te acuerdas que te comentaba de ese estudio que quiero hacer y estamos viendo ahora con ASIMET?, es de qué manera el alumno pueda reflexionar sobre su quehacer mientras lo desarrolla y lo proyecta, y de esa manera esa persona obviamente dentro de esa competencia, que puede ir adquiriendo técnica, también va a ir a asociarlo a la otra. Porque cuando uno hace bien su trabajo ya se está proyectando a entregar como cliente, como cliente entregar un buen producto a la persona que sigue en la cadena productiva. Entonces, si tú haces un buen trabajo como profesora obviamente eso repercute en que la escuela mejore, en que el niño tenga mejor proyección, en que la escuela se ubique dentro de un rango de, no sé, de excelencia que se yo. O sea es toda una cadena. Si nosotros nos hacemos cargo de eso podemos proyectar la escuela, y eso no se proyecta solamente con que el alumno se saque un seis o un siete, se proyecta en eso, en las competencias genéricas y de qué manera la escuela las trabaja y uno puede decir “oye, ya no importa, no te fue bien ahora pero mira, trabaja mejor esto, el tema de la responsabilidad, ¿por qué te va mal? Porque llegas atrasado, llegas atrasado a todas las clases” Entonces si el alumno no entiende eso, aunque le ponga empeño no va a lograr la cobertura del contenido o a lo que se le está enseñando porque llega atrasado siempre, entonces aunque el después llegando ya, le ponga empeño... a no ser que tenga mucha habilidad no cierto, o destreza va a poder lograrlo. Pero la gran mayoría no la tiene. Entonces insisto, por la calidad o la categorización de nuestro liceo que es colegio ITP donde muchas veces se piensa menos porque el trabajo es procedimental, tú lo sabes. El chiquillo dice “no profe, es que a mí me gustan los talleres porque quiero hacer cosas y acá me aburro en inglés, no sé me aburro en lenguaje, me aburro en matemáticas”; bueno, uno que le dice “Oye, pero es que eso es esencial para que tú te desarrolles como persona” Esas habilidades, ahí puedes aprender habilidades genéricas en el tema de lenguaje, el tema de la comunicación, etc. Entonces, mientras nosotros no cambiemos esa cultura, que se está intentado hacer, se está intentando hacer. Ahora en las postulaciones a la

especialidad nosotros le subimos el rango de digamos importancia del área humanista, ahora subió un cuarenta y cinco por ciento, o sea antes era un treinta y un setenta. Entonces, el chiquillo decía “no, tengo buenas notas acá, da lo mismo acá”. No, no da lo mismo. Entonces, ¿te fijas? Es un tema cultural y creo que estamos al debe. Pero insisto, lo que yo propondría es preparar trabajadores metacognitivos que piensen, no solamente que produzcan mecánicamente, que es lo que preparamos aquí generalmente nosotros a los chiquillos, que sepan hacer una tarea, que sepan soldar bien. Te fijas. Pero, ¿y lo otro? Lo otro es fundamental. Y si no está lo otro, el chiquillo va a quedar ahí. Cuantos chiquillos nosotros sabemos que eran excelentes técnicos y les ha ido mal en la vida. Y otros que eran flojitos pero tenían esas habilidades de la comunicación y eran entradores y se comunicaban, ahora son empresarios. Entonces uno dice, “pero, cómo si este cabro tiene un seis cinco y este tenía un cuatro y algo y este es empresario hoy día” Bueno él desarrollo esas competencias, las competencias genéricas, habilidades blandas. Entonces, yo creo que esa es mi propuesta. Tratar de trabajar, desarrollar este tipo de trabajador y combinar lo que es el conocimiento empírico de las habilidades blandas vs el tema técnico. Yo creo que ahí saldrían trabajadores mejores preparados y son esos futuros jefes que podrían ser buenos jefes. Porque los chiquillos acá se orientan a esa área. La mayoría de los chiquillos acá son jefes de planta, ingenieros. Entonces yo creo que es un buen tema, buen tema.

E. Ya pues, muchas gracias.

ANEXO 9: Entrevista a Docente de Plan Diferenciado n°3

E.: Entrevistadora, P. Profesor

E. ¿Qué entiende usted por competencias genéricas?

D. Las competencias genéricas. Famosas hoy día, de moda. En educación parece que todas las cosas se ponen de moda. Bueno, es todo lo que complementa un proceso de formación en los jóvenes, considerando que no son asignaturas, son

parte de la formación que hoy día pareciera más que nunca se requiere fortalecer en los jóvenes. Antes se daba por hecho que toda esta parte formativa del sujeto estudiante se daba en la familia, y hoy día hay que entregarla en la escuela de alguna forma, con algunas estrategias que tienen la idea de las famosas competencias formativas, para mí. Y en eso, hoy día se llaman genéricas y es parte de la formación del sujeto. Es importante hoy día, es más, nosotros como estamos trabajando con los alumnos en el sistema dual, hoy día un empresario cuando quiere contratar a un joven lo primero que piensa, sin definirla como competencia, es que el muchacho sea honrado, trabajador, cumplidor, etc. Entonces, uno empieza a dilucidar ahí bajo esa perspectiva, que estas competencias que el muchacho debe estar desarrollando paralelamente a su currículum, sean de manifiesto cuando le corresponde cumplir esa labor de aprendiz o como trabajador.

E. ¿Me podría dar algún ejemplo de estas estrategias que usted nombra, que se apliquen en la escuela, que los docentes apliquen en la sala para desarrollar estas competencias genéricas?

D. Nosotros a través de lo que es el programa de orientación siempre estamos pensando que debe ser una línea de trabajo, pero también, por otro lado, el docente en sí debe tener internalizada esa necesidad de que además de entregar sus materias debiera preocuparse del vocabulario del muchacho, de la conducta del muchacho, en general el desarrollo personal. Pero también, hay otras competencias que el profesor debe de alguna manera desarrollar, dado que hoy día se manifiestan, como trabajar en equipo, como tener una buena comunicación, que sepa expresarse. O sea hay varias instancias que bajo esa mirada de escuela tiene que estar implícito el trabajo del profesor. Por otro lado, nosotros también como sistema dual que empleamos, cuando vamos a las empresas también tratamos de establecer esos mismos mecanismos de formación en los jóvenes que ellos también sepan expresarse, no solamente hacer, también debe ser capaz de expresar ideas. Esas son las competencias que de alguna manera insistimos mucho. Pero generalmente parece que la tarea es exclusivamente del plan de

orientación, para mí no. Para mí tiene que estar establecido como parte de la entrega que el profesor hace en la formación con los jóvenes.

E. Y en lo concreto, ¿Cree que el profesor tiene internalizado esta misión de formar en competencias genéricas en otras asignaturas también?

D. Yo pienso que en algunos casos todavía no está internalizado en todos los colegas. Al parecer algunos... Y eso lo hemos visto en los consejos, cuando se plantean. Como que todavía estamos pensando que la familia sea la más importante, es cierto para mí también. Pero lamentablemente la escuela es la continuación de la formación de la familia, y por lo tanto, creo que no todos todavía están asumiendo que esa es una tarea más del profesor. Creo que hay esa discrepancia todavía por lo menos... Yo pienso que ya tengo asumido que el profesor tiene que hacerlo, no así ellos. Dan muchas excusas, porque se quejan. Uno observa que un muchacho emplea mal su vocabulario, de forma grosera por ejemplo, el profesor... no es su tarea corregir esa actitud del joven. Por otro lado hay otras conductas que se manifiestan al interactuar con otros sujetos, en este caso los alumnos con sus compañeros. Y algunos se tratan de forma grosera, se escucha pero al profesor como que no le interesa, o bien, como que no es tarea de él. Yo creo que eso falta mucho todavía, por avanzar en eso.

E. Para la institución ¿Son importantes estas competencias?

D. Sí, porque hoy día lamentablemente con los tiempos, creo que nosotros como educadores nos hemos quedado desfasados con los tiempos que corren en término de los jóvenes hoy día. Entonces creo que es necesario, es importante que la escuela vaya colaborando en esto. No vamos tampoco a responsabilizarnos en un cien por ciento, pero si yo creo que tenemos que hacer un esfuerzo por lo menos de que dentro de la escuela se desarrolle un ambiente de respeto entre otras cosas, que también es una conducta para mí, fundamental. O sea si no hay respeto en las organizaciones... Y eso también uno lo ve, que en la familia hay casos que no hay respeto, los chicos a los quince o dieciséis años están sobrepasando a los padres ya, entonces ahí se pierde el respeto inmediatamente. Entre otras conductas blandas, que también se llaman.

E. ¿Cree que los profesores, el equipo de profesores, tienen las capacidades, la experiencia, la formación, para desarrollar estas competencias con los estudiantes?

D. Quizá me pueda contradecir con lo que dije anteriormente. Pero yo creo que los profesores tienen las competencias. Lo que pasa es que a lo mejor todavía falta el empujón, falta creerse que tenemos la capacidad para hacerlo. Porque yo estude muchos años atrás, en la universidad en esos años como que no era el tema principal. Yo creo que en estos tiempos, no conozco el currículum, pero creo que los profesores tienen la capacidad y la madurez de lograr este tema. Quizás nosotros como director o como institución nos faltaría apoyar más a través de una actualización, una capacitación. Yo creo que a lo mejor es necesario. Pero hemos tratado de hacer algunos cursos de profesor jefe especialmente, para orientar que esta es una necesidad que tiene que estar dentro de su labor. No solamente profesor jefe también, o sea, profesor de taller. Yo ponía un ejemplo un tiempo atrás "Si va a enseñar a tornear a un muchacho tiene que tener otras conductas más paralelas en esa conducta que quiere conducir o inducir al alumno, que es tornear". También tiene que ver que haga buen uso de la máquina, que use bien las herramientas. Que tengan el tema de la seguridad. Todos esos son complementos que el profesor no puede obviar, y ahí está entregando conductas también genéricas. Pero el profesor si se preocupa solamente que el muchacho haga un buen torneado en la máquina y deja de lado la otra, está formando no de buena forma al técnico.

E. Por otro lado ¿Qué recursos entrega la institución para ayudar a entregar estas competencias? No necesariamente recursos físicos.

D. Yo creo que uno de los recursos es tener esta instancia de orientación, que es una forma no material, pero sí de apoyo al trabajo del profesor. Lo otro es poner el tema como una necesidad permanente, incluso dentro del reglamento establece una orientación que vaya a apuntar a un buen ambiente. El hecho que tengamos hoy día el manual de convivencia. Estas actividades que hemos hecho a nivel general con algunos temas de convivencia... Con eso vamos generando, de

alguna manera, una buena instancia de desarrollo a través del ejemplo que nosotros como colegio le tratamos de inculcar a los jóvenes. Eso yo creo que es claro. De repente, la escuela tiene que tener también la actitud de un carácter fuerte en términos de la formación de los jóvenes, porque también, si bien es cierto podemos hacer o tocar estos temas referidos a la parte formativa, de repente el muchacho requiere con cierta energía plantearle ciertas situaciones, que va en contra de este buen trato que se puede dar en los colegios. Y eso se llama tomarse algunas medidas de sanción, que va en contra de este buen ambiente, de buena relación. Pero el muchacho requiere también un momento esa energía que la escuela tiene que tener.

E. Y, ¿cree que hay algún impedimento o algunos elementos que impidan el buen desarrollo de este proceso de formación de competencias?

D. Sí, creo que sí. Una, porque falta todavía internalizarlo más a nivel de los profesores. Y lo otro, es que nos cuesta mucho ponernos de acuerdo para unificar criterios, que es otra dificultad. Y lo otro que son las normativas que desde el Ministerio a veces se emana, porque la mirada de ellos no es la que tiene el profesor en la sala de clases. Y esto también a veces uno, siendo docente directivo, tampoco olvida que fue profesor y que hoy día los tiempos son distintos y que hay un manejo distinto también del alumno. Entonces yo creo que esas son dificultades que se producen. Y la otra dificultad, es simplemente que el profesor no quiera asumir. Son como cuatro ideas que pueden ser elementos que perjudican esta idea de entregar la formación genérica.

E. Y, ¿qué rol cree que cumple el currículum, dentro de la formación de competencias genéricas?

D. El currículum es importante, pero es paralelo para mí. Las dos cosas, no es una u otra. Y esta idea no es original mía, esta es una idea de lo que uno observa de la experiencia de haber estado fuera del país, en Alemania específicamente. Yo me traje esa idea hace muchos años acá, pero cuesta, recién se está poniendo de moda, la cual yo le hacía el ejemplo del torneado. Hoy día es necesariamente un ejemplo claro, pero también el soldador, el peluquero, en todas esas cosas. El

peluquero tiene conciencia también de que está haciendo un servicio por ejemplo, y tiene que usar buenos elementos por si hace un daño a la imagen física de la persona. Es más allá de una conducta blanda que pueda haber mal manejado. El medico tiene que tener ciertos valores que son justamente las conductas blandas, el respeto a la persona y todo lo demás. Que es parte de la ideología, porque en la práctica uno ve a veces cada caso, pero son los menos. Entonces uno tiene que tener esa parte, como le digo, muy clara.

E. Por último, ¿qué propuesta usted podría dar para mejorar el proceso de competencia genérica en la escuela, que ideas serian claves para que este proceso fuera óptimo?

D. Yo pienso que hay que trabajar con los profesores, lamentablemente los tiempos no nos dejan, pero... no hay los tiempos ideales para tener jornadas reflexivas sobre esto. Para mí, es fundamental que participe el profesor de estas decisiones, porque no son temas que por decreto o por norma, que aparezca en el manual de convivencia nuestro, pero eso hay que internalizarlo, hay que ser parte uno de ese proceso. Entonces yo creo que todas estas jornadas de reflexión, puede ser también un apoyo a través de organismos expertos en el tema, que es una capacitación, ya, yo creo que son necesarias. Y toda la discusión nuestra que... que eso es lo que más siento que no se puede hacer, por los tiempos, debiéramos tenerlo nosotros. Yo creo, que esas cosas valen. Y lo otro, que el profesor se siente identificado con esto, cuando participan, participan de la decisión. Y mientras esas cosas no ocurran va a ser mucho más complejo transformar esta idea. Ahora el futuro yo lo veo cada vez más complejo en este tema, aunque uno del punto de vista histórico los hechos son cíclicos. O sea, en este minuto estamos con toda esta problemática de la juventud, que no respetan, o que tienen otro comportamiento como era uno, que lo hace pensar a uno que va a ser un periodo que va a pasar también, pero va a pasar a medida también que la instituciones formadoras se preocupen de ir transformando este tema. Y después vendrán otros, no sé en cuantos años más, que yo calculo que esto es un proceso que viene hace unos cinco años, ya pero en picada hacia abajo. Tocará fondo y

volverá a reflotar, porque en el fondo no nos vamos a quedar pegados. Y uno lo ve con la historia un poco de los países europeos que han pasado etapas difíciles, pero hoy día están sobre nosotros, porque bueno, la historia... y que son mucho más antiguos que nosotros. Pero yo creo que eso va a ser un proceso que va a mejorar después en el tiempo. Hay que ser optimista no más, pero yo creo que por los hechos históricos que hay siempre las cosas van desarrollándose, incluso en la vida de uno muchas veces, en lo personal. Eso es.