



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

# **EL CONOCIMIENTO DE HABILIDADES PARA EL SIGO XXI EN DOCENTES ESCOLARES DE ENSEÑANZA MEDIA EN EL CHILE DE HOY**

**Tesis o AFE para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, mención Sociología de la  
Modernidad.**

**Valentina Paz Villegas Rivera**

**Director:  
CRISTIAN BELLEI CARVACHO**

**Santiago de Chile, noviembre 2017**

## AGRADECIMIENTOS

Primero que nada quiero agradecer a Cristian Bellei por su permanente guía desde el comienzo de esta investigación. Inicié el proceso presentando un proyecto de tesis que Cristian encausó con dedicación e interés. Agradezco cada una de las minuciosas observaciones, conversaciones y comentarios a la tesis y a todo el proceso que ello conlleva. En especial agradezco la empatía para dedicar un esfuerzo mayor a la investigación, particularmente en el contexto de culminación de este proceso.

Por otro lado, quiero agradecer enormemente a mi pareja, Diego Iturra, por apoyarme incondicionalmente en todos los espacios, en especial en aquellos que fue más que necesario poner todas las energías en el cuidado de nuestra familia y nuestro crecimiento como compañeros de vida. Su apoyo, capacidad de escucha y observaciones a la investigación han sido elementos claves para finalizar el magister.

No puedo dejar de agradecer a mis padres: Diana Rivera e Ignacio Villegas, por el permanente apoyo, preocupación, motivación, consejos, revisiones a la tesis y el cuidado de mis hijos, cuando hemos necesitado ayuda para lograr todos los cometidos. Sin ellos esto no habría sido posible.

Agradezco a mis suegros, abuela, tíos y el resto de la familia por la ayuda incondicional cuando hemos necesitado el esfuerzo de todos para poder dedicar el tiempo que requiere un programa de postgrado, no solo para finalizarlo, sino para lograrlo con calidad.

Agradezco a mis amigas del alma su apoyo permanente, escucha y comprensión para que pudiese llegar hasta acá. A Macarena Bobadilla y Francisca Ramírez por su incondicionalidad en el día a día, tanto en la amistad como en lo laboral y particularmente a Giovanka Luengo, quien además colaboró con comentarios y en la sistematización de información.

Dedico esta tesis a mis hijos Emilio y Alicia, que nacieron en el transcurso de mi estadía en el programa de magister, ellos son mi inspiración para lograr metas desafiantes y llegar cada día más lejos.

## Contenido

I.	INTRODUCCIÓN .....	5
II.	ANTECEDENTES CONTEXTUALES.....	7
2.1.	GLOBALIZACIÓN, MERCADO LABORAL Y HABILIDADES DEL SIGLO XXI.....	7
2.2.	LOS DOCENTES Y LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI .....	10
2.2.1.	El perfil del docente de enseñanza media en Chile.....	13
2.3.	PROBLEMÁTICA .....	15
2.4.	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	16
2.4.1.	Preguntas específicas .....	16
2.5.	OBJETIVO GENERAL.....	16
2.5.1.	Objetivos Específicos .....	16
2.6.	RELEVANCIA.....	17
III.	MARCO TEÓRICO .....	18
3.1.	DELIMITACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN.....	18
3.2.	SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN .....	20
3.3.	LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI .....	23
3.3.1.	El contexto chileno y las habilidades para el siglo XXI .....	23
3.3.2.	Delimitación de las habilidades para el siglo XXI.....	25
3.3.3.	Habilidades para el siglo XXI seleccionadas .....	29
IV.	METODOLOGÍA.....	32
4.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	32
4.1.1.	Técnica de investigación.....	33
4.2.	DEFINICIÓN DE LA MUESTRA .....	36
4.3.	ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN .....	39
4.3.1.	Dimensiones consideradas en la investigación .....	40
V.	RESULTADOS.....	42
5.1.	FORMACIÓN DOCENTE Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI .....	42
5.1.1.	La orientación de las casas de estudio y la heterogeneidad de su planta docente .....	43
5.1.2.	Cómo se abordan las habilidades para el siglo XXI en la formación docente .....	46
5.2.	PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LAS HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI.....	57
5.2.1.	¿Qué entienden los docentes por habilidades para el siglo XXI?.....	57
5.2.2.	La visión docente y la literatura revisada .....	68
5.3.	LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	71
5.3.1.	La presencia de habilidades en el contexto educacional chileno .....	71

5.3.2.	El enfoque de los establecimientos educacionales .....	75
5.3.3.	Cómo se abordan las habilidades del siglo XXI en el contexto escolar .....	85
VI.	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES .....	92
6.1.	SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS.....	92
6.1.1.	Síntesis “Formación docente y habilidades para el siglo XXI” .....	92
6.1.2.	Síntesis “Percepción de los docentes sobre las habilidades para el siglo XXI” .....	94
6.1.3.	Síntesis “Las habilidades para siglo XXI en el contexto escolar” .....	95
6.2.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	96
6.3.	ALCANCE DE LA TESIS Y OPORTUNIDADES A FUTURO .....	100
VII.	BIBLIOGRAFÍA .....	103
VIII.	APÉNDICE .....	106
8.1.	PAUTA DOCENTES .....	106
8.2.	PAUTA EXPERTOS .....	108
8.3.	PAUTA DIRECTORES.....	110
8.4.	PAUTA ACADÉMICOS.....	112

## Ilustraciones

Ilustración 1	Página Web de EducarChile Habilidades del Siglo XXI .....	12
Ilustración 2	Habilidades Claves para el éxito laboral de la juventud.....	27
Ilustración 3	Habilidades para el siglo 21 presentadas por ATC21S en su página web .....	28
Ilustración 4	Presencia de las competencias en el currículum chileno. Educarchile. ....	71

## Gráficos

Gráfico 1	Matrícula Nacional de Niños y Jóvenes al 2016 .....	13
Gráfico 2	Matrícula de estudiantes de enseñanza media (jóvenes) por dependencia de establecimiento educacional año 2016 .....	14
Gráfico 3	Edad promedio de los docentes de educación media (Año de referencia 2015).....	14
Gráfico 4	Nº de alumno por docente en educación media, según tipo de institución en países OCDE. ....	15

## Tablas

Tabla 1:	Tabla de habilidades seleccionadas para el análisis .....	30
Tabla 2:	Tabla de actores considerados en la muestra .....	37
Tabla 3	Dimensiones y Subdimensiones abordadas por actor.....	41

## I. INTRODUCCIÓN

El contexto de modernidad y globalización actual, ha generado dinámicas sociales que en la vida de los sujetos, son experimentadas como veloces y cambiantes. En este contexto, autores como Zygmunt Bauman (2008) afirman la existencia de una modernidad líquida, que constituye un contexto que afecta directamente la concepción de la educación que se tenía hasta hace pocos años. Así, la modernidad sólida ha quedado atrás y hoy el conocimiento se vuelve dudosamente veraz y duradero, así como la memoria se hace cada día menos útil, pues memorizar conocimientos que pronto quedarán obsoletos, obliga a encontrar nuevos mecanismos de aprendizaje.

La modernidad impone nuevas demandas al sistema educativo y al mercado laboral, pues no es prioridad que las personas solamente tengan conocimientos específicos sobre su área de trabajo, eso se aprende haciendo, sino más bien, hoy es relevante contar con otro tipo de habilidades que permitan a las personas desarrollarse adecuadamente y convertirse en trabajadores que sepan adaptarse a estos contextos cambiantes. Para ello, las llamadas habilidades para el siglo XXI, que si bien no tratan necesariamente de habilidades nuevas o diferentes a las conocidas desde antaño, son habilidades relevadas hoy como fundamentales para aprender a desenvolverse en contextos cambiantes, inestables y con una hiper conectividad entre los individuos a nivel global. Entre ellas algunos autores como Pellegrino y Hilton (2012) destacan en tres tipos: las cognitivas, tales como pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, creatividad e innovación; las intrapersonales, entre las cuales se pueden mencionar el autocontrol, el auto monitoreo, la perseverancia, la autocrítica y el establecimiento de metas por mencionar algunas; y por último, las interpersonales, que se enfocan en la relación con otros, por lo que destacan entre ellas la comunicación, el trabajo colaborativo, la colaboración, la empatía, ciudadanía, entre otras.

Diversos estudios se han centrado en cómo incorporar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje para y con los estudiantes, en el cual las investigaciones detectan que el rol de los docentes requiere de un abordaje para superar necesidades, falencias y generar oportunidades para mejorar en su quehacer profesional, al menos en Chile, existe escaso conocimiento de las habilidades para el siglo XXI que conocen los profesores que imparten clases en establecimientos educacionales para el desarrollo y fomento de ellas en sus estudiantes escolares.

El presente estudio se centrará en establecer cuáles son las habilidades para el siglo XXI que se incorporan en la formación de los docentes, la autopercepción de los docentes en ejercicio sobre el conocimiento de las mismas y finalmente, conocer la opinión tanto de expertos, académicos universitarios y directores de

establecimientos educacionales sobre la factibilidad de desarrollar estas habilidades en el contexto escolar.

De esta manera, se investigará sobre un tema poco explorado desde la concepción de los docentes sobre habilidades del siglo XXI, en un mundo que demanda a pasos agigantados el trabajo y la adquisición de herramientas que vayan más allá del aprendizaje cognitivo y curricular.

La primera parte del documento contiene los antecedentes que entregan contexto al estudio. Posteriormente se detalla la problemática abordada, las preguntas y objetivos de investigación y su relevancia. Posteriormente se desarrolla el marco teórico que orienta y fundamenta la investigación, seguida de la exposición de la metodología utilizada. Finalmente se exponen los resultados y las conclusiones del estudio.

## II. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

### 2.1. GLOBALIZACIÓN, MERCADO LABORAL Y HABILIDADES DEL SIGLO XXI

En 1992 CEPAL (1992) publica un documento para América Latina en donde se aborda la relación entre el desarrollo económico y la equidad al contexto educativo, como elementos fundamentales para promover el desarrollo de los países; en este documento se plasma la necesidad de generar estrategias para que las personas adquieran las habilidades y competencias<sup>1</sup> necesarias para desenvolverse en un mundo acelerado, que se evidencia por el rápido crecimiento y cambio en contextos de modernidad (Bellei & Morawietz, 2016).

La importancia de desarrollar las habilidades para el siglo XXI, se fundamenta en los intensos cambios que ha experimentado el mercado del trabajo, el cual se trasladó de una fuerte industria agrícola y manufactura, a un mercado laboral intensamente determinado por el sector de servicios (Levy y Murnane 2005; Lippman, H. et al 2015; Binkley et al. 2012; Partnership for 21st Century Learning 2017; Pellegrino y Hilton 2012; Bassi et al 2012). En este contexto se han mantenido brechas entre los trabajadores que los diferencia de acuerdo a sus capacidades para ingresar a un trabajo, debido a diferentes factores, principalmente por el acceso desigual a educación primaria, secundaria y terciaria, además de los contextos específicos que existen en el mercado laboral de las distintas regiones del mundo. (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015)

En la última década, se han publicado una serie de documentos, tanto a nivel internacional como nacional, que plantean la necesidad de nuevas habilidades para el contexto actual. Un estudio reciente del BID llamado “Desconectados” (Bassi, Busso, Urzúa, Vargas, & BID, 2012) plantea la estrecha relación entre el desarrollo de habilidades socioemocionales en la etapa escolar, y las demandas en el perfil de los

---

<sup>1</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce la existencia del debate en torno a la utilización de los conceptos de competencias o habilidades, dado que la diferencia a la base entre ambos, consiste en que las primeras, se incluye un concepto más amplio, que abarca habilidades, actitudes y conocimientos, teniendo la capacidad de aplicar el aprendizaje en diferentes contextos; en el caso de una habilidad, sería específicamente la capacidad de realizar una tarea o solucionar un problema. Sin embargo OCDE reconoce que, en términos generales, se carece de acuerdo a nivel internacional sobre su definición y alcance, ya que ambas son usadas en muchos casos para referir a lo mismo, aquellas habilidades o competencias aprendidas que deben tener los individuos para enfrentar diferentes situaciones y contextos. (OCDE, 2010). Por ejemplo, la comunicación como aquella habilidad que considera varias otras más específicas en su interior, tales como: la capacidad de escucha, de identificación de lenguaje no verbal, comprensión oral y escrita, todas habilidades más específicas que dan como resultado la competencia de comunicación. De esta forma, si bien se hablará principalmente de “habilidades” estas serán comprendidas como competencias en cuanto la capacidad de aplicar habilidades más complejas adaptadas a diferentes contextos.

profesionales que exige el mercado laboral, habilidades que a nuestro parecer pueden ser asimiladas a aquellas que el siglo XXI requiere. Ligado a lo anterior, la Fundación Chile desde hace años ha insistido en la necesidad de trabajar este tipo de habilidades como herramientas de integración social en población en situaciones de vulnerabilidad como el consumo de drogas (Fundación Chile, 2011).

Otro ejemplo, es el programa *“Habilidades para la Vida”* de JUNAEB enfocado en niños y niñas del primer y segundo nivel de transición de Educación Parvularia y del primer y segundo ciclo básico con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica y psicosocial (JUNAEB, 2015). Este programa, centra su atención en la necesidad de fomentar relaciones saludables en edad escolar, promoviendo el autocuidado e incorporando estrategias de prevención de riesgos, basado en la premisa de que un entorno que potencie relaciones sociales sanas desde un punto de vista afectivo y psicosocial, consolidan elementos esenciales para el desarrollo posterior de la personalidad de los individuos (JUNAEB, 2015).

En cuanto al contexto laboral, hoy las empresas e instituciones tienen un amplio abanico de profesionales jóvenes para integrar a sus equipos de trabajo. Esto implica repensar constantemente cuáles son las habilidades que se busca en los jóvenes para orientar la selección del personal, pues pueden tener los mismos conocimientos sobre un tema, pero la manera de enfrentar diferentes situaciones y problemas, generará una diferencia sustancial en la calidad profesional de un trabajador. (Bassi, Busso, Urzúa, Vargas, & BID, 2012). De esta manera, el desarrollo de habilidades permite no sólo entregar herramientas para ingresar y mantenerse en el mercado laboral, sino también se convierte en una estrategia para revertir procesos de exclusión social y favorecer procesos de integración y movilidad social. (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015)

Si bien hoy se describe en el currículum escolar chileno la necesidad de considerar la trayectoria escolar, para que los estudiantes puedan *“proyectarse hacia el futuro desde el Liceo”* (Molina & Barrientos, 2014, pág. 5) se contempla el desarrollo de Competencias Básicas Transversales. Dentro de ellas se considera por ejemplo, la resolución de problemas, lo cual va más allá del ejercicio matemático o la investigación en clases de historia, ya que es un aspecto transversal a otras materias y a contextos sociales que requieren el desarrollo de estrategias, posicionándose como uno de los pilares del pensamiento creativo y crítico.

*“En los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación Básica y Media se contempla que, a través de las asignaturas se espera contribuir a la formación integral de los individuos, con el fin de formar personas que desarrollen un pensamiento creativo y crítico, capaces de enfrentar y*

*resolver los diversos problemas que les plantea la sociedad moderna.” (Molina & Barrientos, 2014, pág. 5)*

*“sistemas de complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva” (Ministerio de Educación, 2009).*

El desarrollo de las Competencias Básicas Transversales incorporadas en el currículo escolar, también se encuentran mediadas por la orientación que toman los establecimientos educacionales, pues de ellos depende el grado de relevancia y reconocimiento que se le dé a este tipo de habilidades, tanto a nivel comunal como del establecimiento educacional. En caso que el foco de atención esté puesto en los contenidos que los estudiantes deben aprender para rendir pruebas como la PSU o SIMSE, las habilidades para el siglo XXI pasan a tener escaso reforzamiento al carecer de mediciones que se encuentren incorporadas en las mediciones mencionadas. Además, un factor de gran relevancia, es que muchos de los financiamientos que los establecimientos educacionales reciben por parte del Estado (SEP y PIE entre otros), son entregados por o para generar impacto en la variación al alza o mantenimiento de indicadores educacionales como retención escolar, matrícula, SIMCE, IVE, entre otros, por lo que una gran parte de las energías que destinan los equipos técnicos pedagógicos de los establecimientos, se orientan en dichos indicadores. En este sentido, parece existir una cierta contradicción entre los contenidos curriculares, el financiamiento y los contenidos de las mediciones utilizadas.

Pese a las dificultades, el desarrollo de estas habilidades es de real importancia pues, como dice el mismo Ministerio de Educación (2012), las competencias básicas transversales –para efectos de esta investigación como parte de las habilidades del siglo XXI- contribuyen a la formación integral de los estudiantes.

Si bien se aplican estrategias para el desarrollo de estas habilidades o competencias, como la resolución de problemas a partir de tareas de investigación para los y las estudiantes, se trata de un contenido que se dispersa entre las materias que se deben trabajar en clases, así como también en muchas ocasiones las evaluaciones que se hacen al respecto son difusas y dependientes del criterio del docente que las evalúa, aun cuando hayan estrategias establecidas y recomendadas por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012; MINEDUC y Fundación Chile: EducarChile 2017)

## 2.2. LOS DOCENTES Y LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI

Los estudios en torno a habilidades para el siglo XXI, se han centrado en conocer y explorar caminos para que los estudiantes logren desarrollar las diferentes habilidades<sup>2</sup>. Por otro lado, los esfuerzos en investigación han buscado conocer los facilitadores y obstaculizadores del trabajo pedagógico de los docentes, enfocando los esfuerzos en el clima escolar, los conocimientos de los docentes sobre el contenido del currículum o las condiciones laborales de los docentes (e.g. Infodocente.cl; Sunkel, et al. 2013; Román, M. 2008; Bazdresch, M 1998, entre otros). Si bien se reconoce teórica y empíricamente la necesidad de trabajar las habilidades para el siglo XXI en los docentes, en la formación inicial y continua, por ejemplo a partir de la Evaluación Docente realizada desde MINEDUC y los posteriores Planes de Superación Profesional (PSP) implementados a nivel local y gestionados desde CPEIP, se identifican pocos estudios (Mahias, y otros, 2015) que contemplen identificar el conocimiento que tienen los docentes sobre las habilidades del siglo XXI y su capacidad para fomentarlas en sus estudiantes.

Como ejemplo de la importancia del rol docente en el escenario para el siglo XXI y la capacidad de abordar las diferentes habilidades, se observa el caso de Uruguay con el Plan Ceibal, enfocado en la entrega de computadores a escolares con el fin de fomentar la inclusión digital, no solo en el contexto escolar sino también en los hogares de los niños y niñas. Si bien Ceibal se ha difundido como un plan estrella desde el gobierno de Tabaré Vázquez en el año 2007, se han observado resultados positivos en pruebas de inglés y acceso a computadores, pero con un nulo efecto en el aprendizaje de matemáticas y lectura (Melo, Machado, & Miranda, 2014); de acuerdo al informe de los investigadores, esto se debe a que la capacitación para los docentes no es algo transversal a todos ellos, pues se trata de capacitaciones opcionales, lo que genera diferencias en el aprendizaje y visión de los docentes sobre la utilidad que tienen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aula para el desarrollo de habilidades. A esto se agregan otros elementos que influyen en el impacto que pueden tener las TIC en el aprendizaje, tales como la modalidad de uso de la tecnología, ya sea como acompañamiento o como un mero soporte diferenciado para realizar las mismas actividades que se llevaban a cabo en el aula sin su presencia (leer en voz alta desde el computador y no desde un libro, uso de las pizarras digitales de la misma forma en la que se usan las pizarras comunes, entre otros). Esto genera un estancamiento de las oportunidades del uso las TIC en aula, lo cual solo puede ser modificado, al cambiar los modelos pedagógicos en el aula (Melo,

---

<sup>2</sup> Aquellas ya mencionadas en base al marco de Pellegrino y Hilton (2012) que contempla tres tipos de habilidades: las cognitivas, intrapersonales y las interpersonales. Sin embargo, este tema será desarrollado en mayor profundidad en el marco teórico de la presente investigación.

Machado, & Miranda, 2014) (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2013). Efectivamente, una de las críticas que se le ha hecho a Plan Ceibal refiere al entrenamiento de los docentes en el uso de las TIC para que puedan sacar el mayor provecho de su uso para el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Este mismo ejemplo puede ser llevado al caso chileno, en donde el uso de TIC también ha demostrado un impacto cuestionable en cuanto la habilidad de alfabetización digital de las comunidades educativas, en donde el énfasis se ha puesto también sobre las herramientas de los docentes y la brecha digital con la que ellos cuentan. En palabra de los investigadores Juan Enrique Hinostriza y Christian Labbé sobre el impacto de las TIC en el contexto chileno:

*“este escenario es consistente con el hecho que la mayoría de los profesores reportan como obstáculos para la integración de TIC a su práctica pedagógica aquellos vinculados a la falta de destrezas para manejar e integrar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso de Chile, a este tipo de obstáculos se le suman aquellos relacionados con la infraestructura y los recursos digitales disponibles en las escuelas. Si bien estos resultados dan cuenta de una demanda de capacitación por parte de los profesores, también constituye una oportunidad para incrementar la frecuencia de uso de TIC en las escuelas.”* (Hinostriza & Labbé, 2010, pág. 185)

En este contexto, los docentes en el aula y fuera de ella juegan un rol fundamental, pues son ellos los encargados de desarrollar estas habilidades en los estudiantes. Sin embargo muchas veces se ven dificultados para desarrollar actividades ligadas al desarrollo de las habilidades para el siglo XXI, en cuanto se trata de un contenido considerado, pero de difícil evaluación y estandarización. Pese a ello, existen esfuerzos estatales por promover el desarrollo de estos temas en el aula. Actualmente se cuenta con una serie de indicadores del Ministerio de Educación para abordar habilidades basados en el Marco para la Buena Enseñanza, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, en donde se contemplan “aspectos no académicos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), donde se abordan temas relacionados con la convivencia escolar, autoestima académica, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludables, entre otros. Además se incluyen otros indicadores, como los Estándares Indicativos, donde se contemplan las habilidades definidas en las bases curriculares, otros indicadores de calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño, que orientan el trabajo de los establecimientos educacionales.

En esta misma línea, en Educarchile, plataforma del Ministerio de Educación junto con Fundación Chile, relevan el rol del docente como fundamental en el nuevo contexto educativo, que se plantea desde una sociedad del conocimiento, al considerar que:

“Este enfoque implica que el rol del profesor es más que nunca fundamental, ya que la formación y validación de habilidades implica enseñar a pensar y seguir aprendiendo autónomamente y la aplicación de los contenidos a contextos y desafíos de la vida real.” (MINEDUC & Fundación Chile, 2013)

En la página web de Educarchile se explicita en detalle lo que son las habilidades del siglo XXI, enunciando las habilidades consideradas y cómo abordarlas (MINEDUC & Fundación Chile, 2016). De acuerdo a lo investigado en el presente estudio, se considera que este es el canal oficial que mejor especifica el contenido de las habilidades del siglo XXI.

Ilustración 1 Página Web de EducarChile Habilidades del Siglo XXI



Fuente (MINEDUC & Fundación Chile, 2016)

Por otro lado, uno de los textos claves es el Marco para la Buena Enseñanza de los docentes (CPEIP, 2008), documento que pone énfasis en la calidad de la educación posicionando a los docentes como agentes claves del desarrollo de la educación en el país, “busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario” (CPEIP, 2008, pág. 8). Sin embargo, se observa en el documento que las habilidades para el siglo XXI carecen de una presencia explícita y que su presencia se encuentra más bien enmarcada en las condiciones de trabajo que los docentes deben desarrollar en el aula y fuera de ella, orientando las habilidades del siglo XXI como un medio para el cumplimiento del currículum, más que un fin en sí mismas en cuanto competencias<sup>3</sup>.

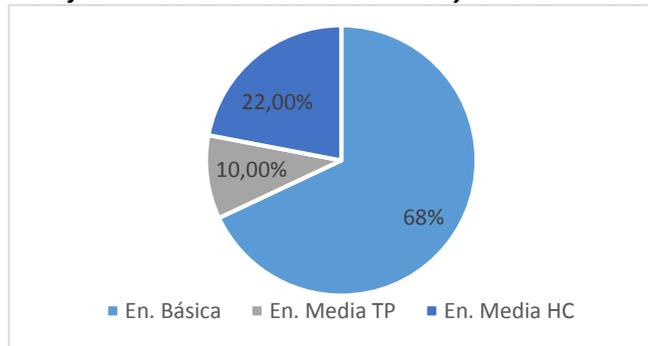
<sup>3</sup> Haciendo referencia nuevamente a la aclaración que realiza OCDE (2010), esta definición de habilidades como competencias es importante, debido a que el mismo Ministerio de Educación explicita que las competencias son relevantes de acuerdo a que son la capacidad de utilizar estrategias pertinentes para resolver de mejor manera las situaciones que se le presenten a la persona, mejorando la calidad de la fusión entre conocimiento, habilidades y actitudes como “lo que sé hacer con lo que sé” (MINEDUC & Fundación Chile, 2016).

### 2.2.1. El perfil del docente de enseñanza media en Chile

Si bien la revisión hasta el momento se ha detenido en el contexto de habilidades del siglo XXI, parece relevante detenerse brevemente para entregar algunos datos estadísticos que nos permiten comprender el contexto de los docentes de enseñanza media en el país.

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, al año 2016, la matrícula nivel nacional de niños y jóvenes en educación escolar fue de 2.844.144, de la cual un 32% está compuesta por matrícula de jóvenes en enseñanza media Técnico Profesional (TP) y Humanista Científico (HC), dentro del cual un 31% corresponde a TP y el restante 69% a HC. (Centro de Estudios, MINEDUC., 2017)

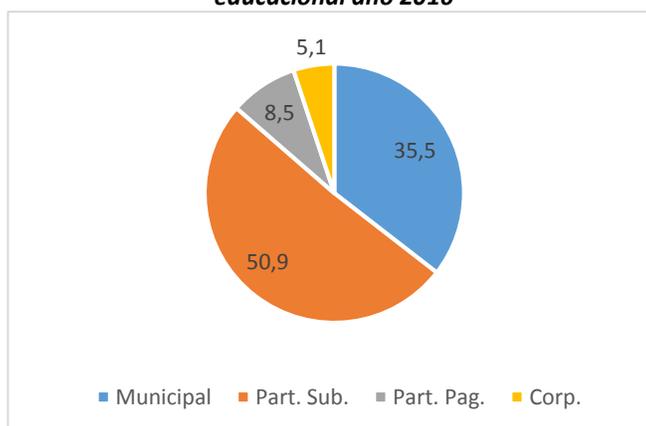
**Gráfico 1 Matrícula Nacional de Niños y Jóvenes al 2016**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de (Centro de Estudios, MINEDUC., 2017)

Del total de estudiantes en enseñanza media registrados en establecimientos educacionales funcionando al 2016, la mayor concentración de estudiantes se encuentra en establecimientos de dependencia particular subvencionada (PS) con un 50,9% de la matrícula nacional, seguido de un 35,5% en establecimientos municipales (M), un 8,5% en establecimientos particulares pagados (PP) y un 5,1% en corporaciones de administración delegada. De esta forma, un 86,4% de la matrícula de estudiantes en enseñanza media –tanto Humanista Científica como Técnico Profesional- se encuentra concentrada en establecimientos de dependencias municipales y particular subvencionado (Centro de Estudios, MINEDUC., 2017).

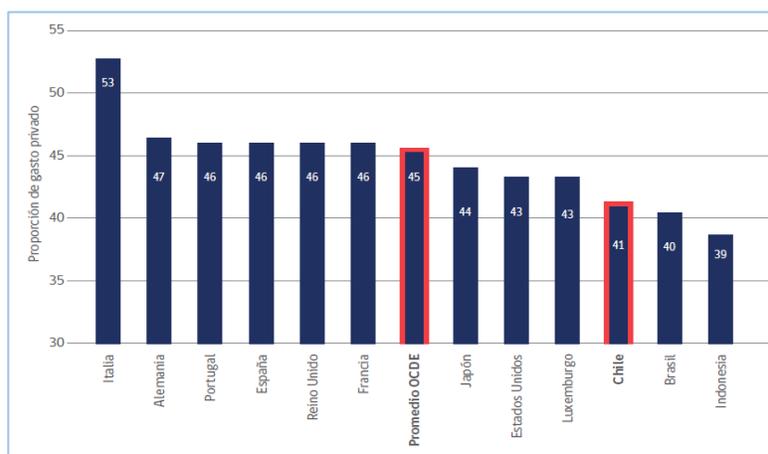
**Gráfico 2 Matrícula de estudiantes de enseñanza media (jóvenes) por dependencia de establecimiento educacional año 2016**



Fuente: Elaboración propia en base a datos de (Centro de Estudios, MINEDUC., 2017)

En cuanto a los docentes, de acuerdo a datos de *Education at a Glance*, estudio realizado anualmente por OCDE, Chile es uno de los países con docentes de educación media con menor edad promedio, con 41 años de edad, versus el promedio de 45 años, de los países de la OCDE. En esta misma línea, los docentes de 30 años han ido en aumento, pasando de un 12% al año 2005 a un 22% al año 2015. La tendencia contraria se observa en los docentes de enseñanza media mayores de 50 años, quienes pasaron en las mismas mediciones de un 36% a 28% entre el 2005 y el 2015 (Centro de Estudios MINEDUC, 2017).

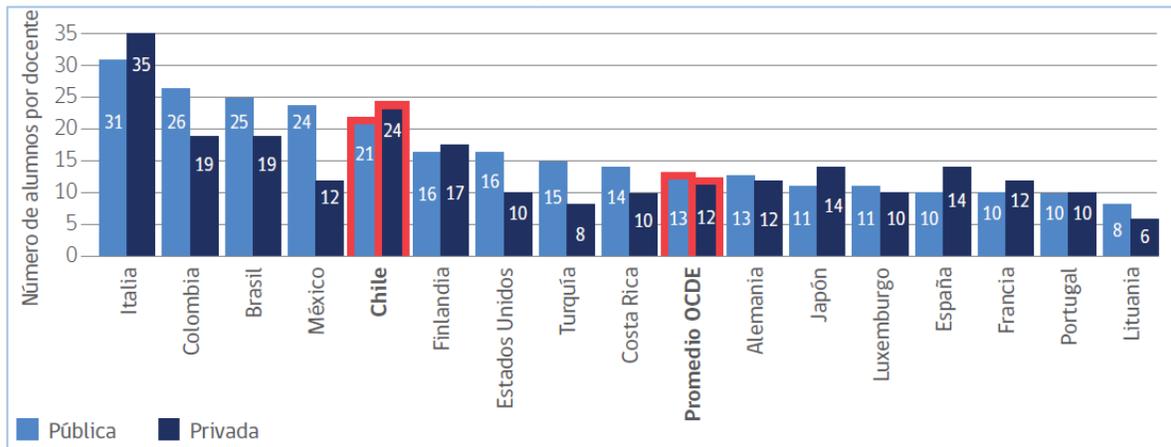
**Gráfico 3 Edad promedio de los docentes de educación media (Año de referencia 2015)**



Fuente: (Centro de Estudios MINEDUC, 2017, pág. 10)

Según los mismos antecedentes de la OCDE presentados por el Ministerio de Educación, el ratio alumno-docente en enseñanza media es de 21 alumnos en establecimientos particulares y de 24 alumnos en el sistema público, versus el promedio de la OCDE de 13 y 12 para las mismas dependencias (Centro de Estudios MINEDUC, 2017).

**Gráfico 4 N° de alumno por docente en educación media, según tipo de institución en países OCDE.  
(Año de referencia Chile 2015)**



Fuente: (Centro de Estudios MINEDUC, 2017, pág. 12)

### 2.3. PROBLEMÁTICA

En este contexto se vuelve relevante considerar lo que los profesores han aprendido en su formación docente y los diferentes mecanismos de perfeccionamiento profesional. Si bien estos profesionales deben implementar estrategias para el desarrollo de habilidades para siglo XXI, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y los diferentes indicadores y estándares indicativos de la Agencia de Calidad de la Educación, existe poca claridad acerca del manejo de las habilidades para el siglo XXI que los docentes tienen para el fomento de las mismas y la orientación que le dan a dichas habilidades/competencias en cuanto un medio o un fin. Si hoy las habilidades se encuentran presentes en el currículum nacional, se vuelve imperativo conocer cómo se aborda en la formación docente el desarrollo de habilidades y la forma en la que actualmente son consideradas por los docentes en ejercicio.

A partir de la literatura revisada, que será expuesta en el marco teórico, es que se seleccionó un conjunto de habilidades identificadas de forma transversal por los diferentes autores, enfatizando a su vez en aquellas de mayor relevancia según el marco teórico que utiliza el Ministerio de Educación, basado en el proyecto AT21CS (Assessment ant Teaching 21st Century Skills) de la Universidad de Melbourne (Binkley, y otros, 2012) y Partnership for 21st Century Learning (2015) y el énfasis de algunas de ellas de acuerdo al marco de las “Four Cs” (National Education Association, 2017), dando como resultado un total de 6 competencias: **Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas complejos, Creatividad, Comunicación, Trabajo en Equipo, Autocontrol y Autoevaluación Positiva.**

El análisis de la presente tesis se centrará en las habilidades para el siglo XXI recién mencionadas, para observar en qué medida los docentes en Chile han sido formados sobre estas habilidades, qué es lo que conocen de ellas y qué esfuerzos realizan para desarrollarlas en su trabajo diario con niños y niñas.

Se centra el presente estudio en la visión de los docentes de enseñanza media de establecimientos municipales y particulares subvencionados, dado que representan más del 90% de la matrícula nacional según datos al año 2016 (Centro de Estudios MINEDUC, 2017). Además de ello, se revisa la percepción de directores de programas de formación de docentes de enseñanza media, desde programas de formación para profesionales o como especialización de pregrado en programas de pedagogía; también se contempla la visión de expertos para abordar las habilidades para siglo XXI y la de un director de establecimiento educacional.

## **2.4. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

**¿En qué medida se abordan las habilidades para el siglo XXI en la formación docente y el contexto escolar chileno?**

### **2.4.1. Preguntas específicas**

1. ¿Cómo abordan los programas universitarios de enseñanza media las habilidades para el siglo XXI?
2. ¿Cuál es la percepción de los docentes de enseñanza media acerca de sus conocimientos sobre habilidades para el siglo XXI en el trabajo con estudiantes escolares?
3. ¿Cuáles son los facilitadores y obstaculizadores, que visualizan los diferentes actores, para abordar habilidades para el siglo XXI en la formación docente y el contexto escolar?

## **2.5. OBJETIVO GENERAL**

**Identificar lo que se aborda sobre habilidades para el siglo XXI en la formación docente y el contexto escolar chileno.**

### **2.5.1. Objetivos Específicos**

1. Establecer los elementos que abordan los programas universitarios de enseñanza media sobre habilidades para el siglo XXI.
2. Conocer la percepción de los docentes de enseñanza acerca de sus conocimientos sobre habilidades para el siglo XXI en el trabajo con estudiantes escolares.

3. Identificar los facilitadores y obstaculizadores, que visualizan los diferentes actores, para abordar habilidades para el siglo XXI en la formación docente y el contexto escolar.

## **2.6. RELEVANCIA**

Se trata de un estudio empírico que permite generar insumos desde los actores involucrados, sobre el manejo y conocimiento actual sobre habilidades del siglo XXI en docentes escolares. Con ello se pretende conocer en mayor profundidad el actual estado de los docentes en esta materia y así ser un aporte a la generación de estrategias que promuevan una mejor práctica docente en la materia. Pues, si bien se trata de una temática que es reconocida en la literatura, los estudios se han centrado en destacar la importancia de los docentes en el tema, sus debilidades y las condiciones de trabajo en que trabajan estas habilidades, pero se ha dejado de lado el entendimiento y manejo de las mismas por parte de los profesionales que deben abordar estos temas en el aula y fuera de ella.

En este contexto, se considera relevante la información que surge de los resultados del estudio, pues con ello se generan antecedentes sobre un tema poco estudiado en Chile y que hoy es abordado en diferentes países enfocado en los estudiantes, como una temática a resolver y fomentar en los establecimientos educacionales.

Abordar estos temas actualmente es de gran importancia, dado el contexto nacional donde se discute sobre la calidad de la educación, no sólo en sus aspectos curriculares y gratuidad de la misma, sino también en cuanto la entrega de conocimientos y estrategias que permitan a los individuos resolver sus necesidades y ser un aporte al desarrollo del país. Por tanto, en este sentido, se posiciona a los docentes tanto como actores del proceso educativo de los niños y niñas, como también en cuanto sus capacidades y estrategias para el desenvolvimiento en el actual contexto laboral como profesores en un mundo globalizado.

### **III. MARCO TEÓRICO**

El marco teórico se compone de tres partes que dan sustento y orientación al trabajo en tres niveles:

Primero, en cuanto la pertinencia de la investigación en la relación existente entre sociología y educación, pues se estima necesario aclarar dicha relación y delimitar el campo de acción del análisis y así diferenciar el estudio de una eventual tesis sobre pedagogía y didáctica, cosa que no es la orientación de esta tesis.

Segundo, la relación en torno a la sociedad del conocimiento y cómo esta se vincula con los desafíos que tiene la educación en dicho contexto. Para ello será necesario entonces detenernos brevemente en observar los cambios sociales en Chile y las implicancias en el ámbito de educación, revisando autores que conjugan el caso chileno y las temáticas que se observan como necesarias de abordar a nivel global.

Por último, un tercer apartado que tiene como objetivo delimitar las habilidades para el siglo XXI que serán abordadas en la presente tesis. Para ello se revisará brevemente la perspectiva de diferentes autores que abordan estas habilidades en el contexto escolar y considerando el futuro ingreso al mercado laboral de los jóvenes. Posteriormente se procederá a resumir brevemente las habilidades seleccionadas, considerando la convergencia entre los autores y el marco de referencia utilizado por el Ministerio de Educación al referirse al tema de las habilidades, basado en el Partnership for 21st Century Learning (2015), también conocido como “P21”.

#### **3.1. DELIMITACIÓN SOCIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN**

La postura de Durkheim (1975), que si bien se remonta a comienzos del siglo XX, se considera para efectos de esta investigación como una visión aún vigente y de plena trascendencia, pues consigna la relevancia de la educación en cuanto se constituye a partir de los intereses particulares de una sociedad en un momento determinado, en donde es ineludible reconocer que las clases sociales develan diferencias en las posibilidades de los individuos para acceder a un tipo de educación de acuerdo a su posición social. En este contexto, reconoce la transversalidad de la educación en una sociedad, en cuanto los elementos que todo individuo debe tener al ser parte de la misma.

Es así que los procesos de enseñanza son relevantes más allá del individuo, pues vemos a la educación en su relación con el mercado laboral, las demandas de un mundo globalizado y por tanto, la necesidad de detenernos en las habilidades para el siglo XXI como herramientas relevantes de desarrollo de los individuos en su relación con los otros en el marco de sociedad. En palabras de Xavier Bonal:

*“Es decir, el interés sociológico por la educación reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales.” (Bonal, 1998, pág. 21)*

Por otro lado, los postulados de Rob Moore y Michael Young (2001) generan un aporte a la presente tesis, en cuanto realizan un análisis crítico a la importancia del currículum y cuestionan las bases de la definición epistemológica de *conocimiento*. Entre sus argumentos podemos destacar una revisión a diferentes corrientes teóricas que han orientado su interés hacia la educación, dominando el campo de la sociología referente a este tema. Por un lado, afirman que la corriente tradicionalista neoconservadora, si bien considera a la educación como un fin en sí misma y que su misma intención de mantener la tradición, trae consigo la necesidad de mantener altos niveles de calidad en el currículum; le restan importancia a la naturaleza social e histórica del conocimiento, lo que a su vez se relaciona con no considerar la necesidad de una teoría que discuta sobre lo que debe y no debe estar en el currículum.

En cuanto a la visión instrumentalista, Moore y Young (2001) reconocen que se deben contemplar las necesidades del país y la futura empleabilidad de los actuales estudiantes escolares, pero su visión economicista relega dichas necesidades a un plano económico y no deja en claro si dicha proyección se basa en un conocimiento producido desde la experiencia pasada o sobre una proyección del conocimiento.

Por último, la postura postmoderna, si bien desde una visión crítica, considera la necesidad imprescindible de histórico del conocimiento, esto mismo limita las posibilidades de considerarlo desde una postura reconocer el carácter social e objetiva en base a argumentar que se trata de relaciones de poder. Si bien Rob Moore y Michael Young (2001) están de acuerdo –y la autora de esta investigación con ellos- sobre la relevancia del poder como elemento relevante en este análisis, reducir el conocimiento a ello, limita las posibilidades de generar teorías dado el extremo relativismo que esto implica. De esta manera, la sociología crítica se limita a identificar las relaciones de poder detrás de las ideas, proyectos y acciones de un grupo determinado.

En este escenario, Moore et al (2001) plantean la necesidad de reconocer la objetividad del conocimiento cuando éste es capaz de trascender a las condiciones inmediatas que lo gatillan. Es así que la etnografía y la historia son capaces de dar cuenta de los intereses que hay detrás de los diferentes campos intelectuales.

De esta forma, al revisar los postulados de los autores, se puede observar que la mirada sociológica de la educación que se plantea en la presente tesis, está dada por la transversalidad de la implementación de un grupo de habilidades declaradas en el currículum nacional, dado el lugar que ocupan en nuestra sociedad y la relevancia que se le ha dado en el actual sistema educativo chileno. A la par, se revisa la pertinencia que pueden tener estas habilidades en la aplicación que lleven a cabo los docentes, de acuerdo en los diversos contextos socioeconómicos en los cuales se educan los niños y niñas de nuestro país.

Esto aleja el presente estudio de una visión pedagógica de los fenómenos estudiados, pues no se trata de revisar la pertinencia de las metodologías o realizar un estricto análisis del currículum, sino más bien detenernos en una visión sociológica que ayude a comprender la presencia de estas habilidades y la pertinencia de su desarrollo de acuerdo a los conocimientos que tienen los docentes en ejercicio.

### **3.2. SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN**

En directa relación con la pertinencia de la educación y el contexto social en el cual se enmarca, autores como Bellei y Pérez (2010) realizan una revisión a los diferentes objetivos que ha tenido la educación en Chile. En su trabajo “Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario” (2010), los autores señalan el rol de la educación desde mediados para el siglo XX como una herramienta desde la que se apostaba por la movilidad social de la población, permitiendo un mayor acceso al mercado laboral en cuanto se contara con mayores niveles de escolaridad. En este escenario, el historiador Francisco Encina, plantearía la necesidad de una educación económica que estuviese enfocada en el desarrollo productivo de los jóvenes en el ámbito industrial. Si bien esta perspectiva ha tenido modificaciones en el tiempo, como bien señalan los autores, se trata de una visión económica de la educación que se mantiene hasta el día de hoy, pues la relación entre mercado laboral, ingresos económicos y educación es persistente, una visión en la que se releva enfáticamente las características que debe tener un individuo moderno: capacidad de planificación, de aceptar nuevas ideas, de ser auto eficaz, de conformar una opinión personal en base a sus propias indagaciones sobre un tema, entre otras. (Bellei & Perez, 2010)

Sin embargo esta visión ha sufrido modificaciones en cuanto se incorporan nuevos elementos que le darán un caris particular a la modernidad: la globalización será en este escenario, el punto de partida de un nuevo concepto de sociedad enmarcada en la denominada *sociedad del conocimiento*. Considerando los planteamientos de Manuel Castells (1999), quien señala que en la “era de la información” la productividad y la competitividad son elementos esenciales de los tiempos globalizados, relacionando principalmente la

productividad con la innovación y la competitividad con la flexibilidad. Se requiere entonces, de sujetos capaces de adaptarse al dinamismo de los tiempos que corren y que al mismo tiempo estén capacitados para moverse en un mercado laboral que les permita el trabajo en red de manera coordinada (Castells, 1999).

Se debe destacar que el autor señala que las personas acceden a estas capacidades de forma diferenciada en cuanto a la educación que reciben, entendiendo a esta última como:

*“(...) el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de re definir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación. Quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción.” (Castells, 1999, pág. 249)*

Es así que los trabajadores son diferenciados entre aquellos que corresponden al grupo de quienes carecen de herramientas para “auto gestionarse” y se encuentran a la espera de las instrucciones que se les den, y el otro grupo de trabajadores que se caracteriza por la capacidad de adaptarse y de “auto programarse” con la capacidad de generar y obtener conocimiento de manera constante.

*“Por el contrario, el trabajador genérico es asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación, que no presupone la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar señales.” (Castells, 1999, pág. 249)*

Al respecto, Ruiz y Boccardo (2014) señalan que la larga y profunda transformación neoliberal, modificó muchas de las configuraciones sociales que hoy parecen naturales para las generaciones que no conocieron el Chile de los años 60'. El éxito individual en este nuevo escenario, por ejemplo, en el sistema educativo, para las nuevas generaciones podría ser comprendido como un proceso de exclusiva responsabilidad individual. Los autores afirman que el giro neoliberal, analizado en su obra desde el trabajo, no es una cuestión puramente económica, ya que los procesos sociales, psicológicos, identitarios y subjetivos, se despliegan a través del trabajo, por ende, es un eje fundamental para la constitución de sujetos.

Por su parte Zygmunt Bauman (2008), de manera complementaria a lo planteado hasta ahora, pone énfasis en el contexto de modernidad líquida que hace del conocimiento algo transitorio y ya no valorado por su permanencia e inmutabilidad. De esta manera, la memoria también pierde su utilidad a largo plazo,

ya que el conocimiento es desechable, cuestionable en su veracidad y actualidad, se ha encontrado la oportuna estrategia de usar la memoria virtual como una forma de poder guardar conocimiento que posiblemente sea desechado o que tome vigencia que antes no tenía. De esta forma, el autor pone énfasis en que el rol de los docentes se encuentra hoy enfrentado a un desafío mayor, dejar su rol como escultor de la personalidad de sus alumnos y de la entrega de conocimiento desde la posición de quien contiene información.

Siguiendo la relación entre sociedad del conocimiento y el rol de los docentes, el sociólogo Andy Hargreaves (2003) pone énfasis en el doble sentido que implica la sociedad del conocimiento, que por un lado contempla una economía que basa sus ganancias en el desarrollo e interés propio, y por otro, una sociedad globalizada que necesita con urgencia de la tolerancia, la solidaridad y la colaboración. De tal manera que ambos, como visiones contrapuestas, requieren a su vez ser fomentadas en esta sociedad. Es ahí por tanto en donde la escuela toma un rol fundamental, pues debe ser la encargada de lograr dicha complementariedad de roles y de habilidades necesarias en un mundo en donde el conocimiento está a la base de una sociedad globalizada y de la economía.

*“Estimula el crecimiento y la prosperidad, pero su incesante búsqueda del beneficio y el interés propio también deforma y fragmenta el orden social. Junto con otras instituciones públicas, nuestras escuelas deben por lo tanto también fomentar la compasión, la comunidad y la identidad cosmopolita que compensarán los efectos más destructivos de la economía del conocimiento. La economía del conocimiento sirve principalmente al bien privado. La sociedad del conocimiento también abarca el bien público. Nuestras escuelas tienen que preparar a los jóvenes para ambos”*  
(Hargreaves, 2003, pág. 1)

Una visión compartida por los autores revisados es, por tanto, que hoy los docentes en este escenario deben cambiar su rol y convertirse más bien en acompañantes del permanente proceso de aprendizaje de los estudiantes, que mantener un rol estático de transferencia de conocimiento inmutable. En palabras de Hargreaves, se trataría de hecho de una “sociedad de aprendizaje” más que de conocimiento (Hargreaves, 2003).

Una de las dificultades que debe sortear el sistema educativo chileno para la incorporación de habilidades para el siglo XXI en este contexto, es la necesidad de entendimiento y entrenamiento de los docentes sobre el tema, además de los materiales que ellos necesitan para la implementación de este tipo de habilidades. (Bellei & Morawietz, 2016). En la misma línea que estos autores, Hargreaves plantea con

dureza la poca asertividad que visualiza en los sistemas educativos a lo largo y ancho del mundo, pues pone énfasis la actual estandarización de la educación a la sobre exigencia que recae sobre los docentes para cumplir con las evaluaciones que se priorizan en el sistema escolar, de tal forma que si bien se reconoce la necesidad de realizar cambios estructurales en la educación de la sociedad del conocimiento, los estados persisten en caminos contrarios que no logran desarrollar el potencial de los estudiantes.

*“Si capitulamos en la idea de que la educación pública sólo puede ser un sistema de bajo costo que se ejecuta en maestros poco cualificados, mal pagados y sobrecargados, cuyo trabajo es mantener el orden, enseñar a la prueba y seguir los guiones de currículo estandarizados, las próximas tres décadas no serán ni capaces ni comprometidas con la enseñanza para y más allá de la sociedad del conocimiento. En su lugar, se convertirán en los zánganos y clones de ambiciones anémicas de los políticos por lo que los sistemas con fondos insuficientes pueden lograr.” (Hargreaves, 2003, pág. 2)*

### **3.3. LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI**

#### **3.3.1. El contexto chileno y las habilidades para el siglo XXI**

A mediados de la década del noventa se conforma una comisión para la modernización de la educación liderada por el Ministro de Educación, expertos académicos, políticos, la comunidad educativa, empresarios y la iglesia. La presencia de actores de la economía nacional releva el énfasis que puso la comisión en temas profesionales y económicos, orientando la educación hacia las llamadas habilidades del siglo XXI, que hacen converger tanto educación como trabajo (Bellei & Morawietz, 2016). En este escenario se observa la fuerte influencia de las visiones internacionales sobre la modernidad y la globalización, en donde la educación, el trabajo y la innovación se encuentran estrechamente vinculadas en cuanto a la necesidad de adaptabilidad de los individuos a los cambios constantes que se experimentan día a día.

De acuerdo al estudio de Bellei y Morawietz (2016), el reporte final que genera la comisión serán las bases para la reforma educacional que se plantea para el país. En este documento se destaca la importancia de las habilidades para vivir en una sociedad del conocimiento, como herramientas que permiten a las personas desenvolverse a lo largo de sus vidas en diferentes contextos y en el trabajo. En este escenario, además se puso de relieve la importancia de la ciudadanía, de manera tal que se pudiera familiarizar a los estudiantes con el funcionamiento de la sociedad, adquiriendo la capacidad de atender a sus deberes y

derechos como ciudadanos. Sin embargo, el énfasis en la ciudadanía tuvo importantes tensiones debido al contexto político del país, ya que Chile se encontraba en los primeros años post Dictadura.

A esto se agrega que en una etapa posterior de la construcción del nuevo currículum de educación, se genera una consulta ciudadana desde la que surgen fuertes presiones por grupos de interés, que consideran necesario moderar los énfasis en la ciudadanía, además de considerar que contenidos que existían en el currículum corrían el riesgo de ser eliminados. De esta forma la comisión se ve en la obligación de moderar los cambios que se estaban contemplando e incluso eliminar algunos contenidos de las habilidades del siglo XXI que eran claves en este nuevo entendimiento de la educación, que concebía a los estudiantes como actores creativos en los procesos de aprendizaje.

Según Bellei y Morawietz (2016) otra dificultad que encuentra en el camino los cambios en el currículum, se deben a los precarios resultados en pruebas internacionales que entregaba Chile en matemáticas y lenguaje, por lo que muchos de los esfuerzos en educación debieron volver a enfocarse en superar brechas básicas como estas, antes de poder implementar nuevas modificaciones de mayor orden.

*“Esta debilidad también se asocia con la creciente relevancia de las políticas de rendición de cuentas basada en prueba en Chile, como respuesta ante el bajo desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, lo cual ha traído como resultado una mayor insistencia en la adquisición de las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas.”*  
(Bellei & Morawietz, 2016, pág. 123)

El foco en el SIMCE ha posicionado la prioridad de los establecimientos por rendir cuentas en torno a esta prueba, lo que tiene como directa repercusión en la estrechez del currículum debido a que las habilidades quedan fuera de dichas rendiciones y de las repercusiones económicas del SIMCE en cuanto al otorgamiento de fondos SEP a los establecimientos educacionales.

De esta forma, el contexto que los autores plantean generó condiciones que han dificultado a la fecha la incorporación de las habilidades para el siglo XXI de forma exitosa, incluso encontrándose diferentes percepciones sobre su utilidad de acuerdo al contexto socioeconómico de los estudiantes escolares y la asertividad con la cual se ha orientado el trabajo de los docentes.

*“Aunque el Ministerio de Educación hizo esfuerzos por alinear la reforma con los nuevos objetivos educativos, los planes de estudio, los libros de textos, la supervisión de maestros y la formación docente, fueron en conjunto incapaces de transmitir un mensaje coherente, comprensible y*

*práctico a los maestros. Esto puso a los maestros en aprietos a la hora de incorporar los nuevos conceptos en sus actividades cotidianas de enseñanza.” (Bellei & Morawietz, 2016, pág. 157)*

### **3.3.2. Delimitación de las habilidades para el siglo XXI**

Se procederá a continuación a revisar literatura que aborda las diferentes habilidades que deben ser consideradas a desarrollar en el contexto de una sociedad del conocimiento. Para ello se seleccionaron autores que son parte de las bases teóricas que orientan la definición utilizada por el Ministerio de Educación, destacando aquellas convergencias entre autores que darán paso a la selección de un grupo de habilidades en las que se pondrá especial énfasis en esta investigación.

De acuerdo a la literatura que se presenta en este apartado, se contempla a la base la idea de una sociedad en la que el individualismo exacerbado requiere ser compensado con una serie de habilidades para poder resolver problemas en cualquier contexto, además de aquella capacidad que le permita un beneficio económico productivo a cada individuo; y por otro, la necesidad de desarrollar habilidades emocionales que le permita a los individuos vivir en una comunidad globalizada con respeto, tolerancia y diversidad. (Bassi, Busso, Urzúa, Vargas & BID, 2012; Hargreaves, 2003; Levy y Murnane, 2005; Lippman, Ryberg, Carney, Moor & Trends, 2015; Pellegrino & Hilton, 2012; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2017)

Es importante destacar que no se profundizara en el presente documento en cada una de las áreas enunciadas, pues ello implicaría un desarrollo exhaustivo de las habilidades, lo que escapa al interés del presente capítulo. Resumiremos por tanto, las dimensiones y habilidades globales que son de interés para los autores y se enfatizará en aquellas habilidades consideradas de forma transversal.

Dentro de esto, destacamos que los autores evalúan todas estas áreas como relevantes y que deben ser apreciadas de forma integral, sin embargo se considera en el presente estudio que es necesario enfocar los esfuerzos en aquellas más desarrolladas por los autores.

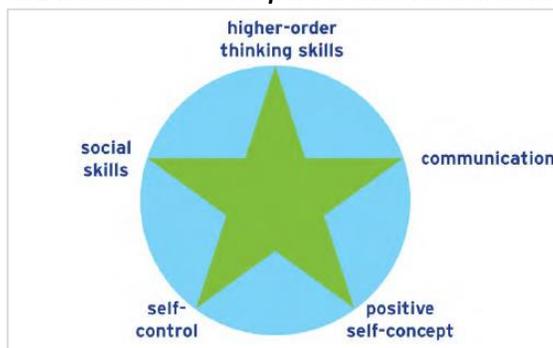
Para introducir la noción de habilidades para el siglo XXI, es necesario detenerse antes en la concepción a la base del “*deep learning*” o “*aprendizaje profundo*”, considerado por autores como Pellegrino y Hilton (2012) y Fullan y Langworthy (2014) como aquel proceso de aprendizaje que permite transferir lo aprendido y llevarlo a otros contextos para su aplicación, de tal forma que a la base no se trata de un conocimiento particular, sino de habilidades que posibilitan a los individuos moverse en diferentes contextos de manera flexible.

Para comenzar, se observa que el sociólogo inglés Hargreaves (2003) considera que las escuelas deben estar preparadas para una sociedad del conocimiento, en donde releva las habilidades de **creatividad, innovación, flexibilidad, resolución de problemas, trabajo en equipo**. A su vez considera que es de suma relevancia promover el desarrollo emocional de los estudiantes para el desarrollo de comunidades tolerantes, que les permita a las personas comprender que hoy existe una interdependencia global entre los individuos. (Hargreaves, 2003)

Por su parte, Laura H. Lippman y otros autores (2015), ponen énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades cada vez más necesarias en un contexto de trabajo en el sector terciario de servicios. En este espacio plantean que diferentes investigaciones dan como resultado que los empleadores evalúan la existencia de una brecha entre el conocimiento en áreas laborales específicas y las habilidades para desarrollarse en el mundo laboral, de tal forma que muchos puestos de trabajo no son ocupados por carecer de profesionales que cuenten con habilidades para ocupar los cargos.

Son claros también en destacar que se carece de consenso entre los investigadores sobre cuales son realmente aquellas habilidades necesarias para un exitoso ingreso al mercado laboral, sin embargo la investigación presentada por estos autores recopila investigaciones tanto teóricas como empíricas que les permite llegar a la conclusión de cinco habilidades consideradas por los empleadores como aquellas relevantes en un trabajador: habilidades sociales entre las que se encuentra el **respeto, comportamiento apropiado de acuerdo al contexto y resolución de conflictos** ; comunicación, entre las que se encuentran **habilidades de comunicación oral, escrita, no verbal y de escucha** ; habilidades de pensamiento de orden superior (estas incluyen el **pensamiento crítico, toma de decisiones y resolución de problemas**); habilidades que deben ser complementadas con aquellas intrapersonales como el **autocontrol** y una **auto percepción positiva**. (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015)

**Ilustración 2 Habilidades Claves para el éxito laboral de la juventud**



Fuente: (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015)

Otros autores como Fullan y Langworthy (2014) identifican 5 categorías similares que serían necesarias para ser parte de la sociedad del conocimiento: 1) **educación del carácter**, 2) **ciudadanía**, 3) **comunicación**, 4) **pensamiento crítico y resolución de problemas** y 5) **creatividad e imaginación**.

Por su parte, Pellegrino y Hilton (2012) contemplan tres dominios de competencias relevantes: a) **competencias cognitivas**, que hacen referencia al razonamiento y la memoria; b) **competencias intrapersonales**, capacidades de las personas para manejar su conducta y emociones; y c) **competencias interpersonales**, concebidas como la expresión de ideas, la interpretación y respuesta a los mensajes de los interlocutores. Si nos detenemos en esta concepción de dimensiones, se puede observar que todas las otras categorías y habilidades desarrolladas por los otros autores, se encuentran presentes en este marco. De esta forma, es considerado para el presente estudio como aquel que es más completo, pues abarca las diferentes habilidades planteadas por todos los autores, en algunos casos disgregando habilidades en más de dos.

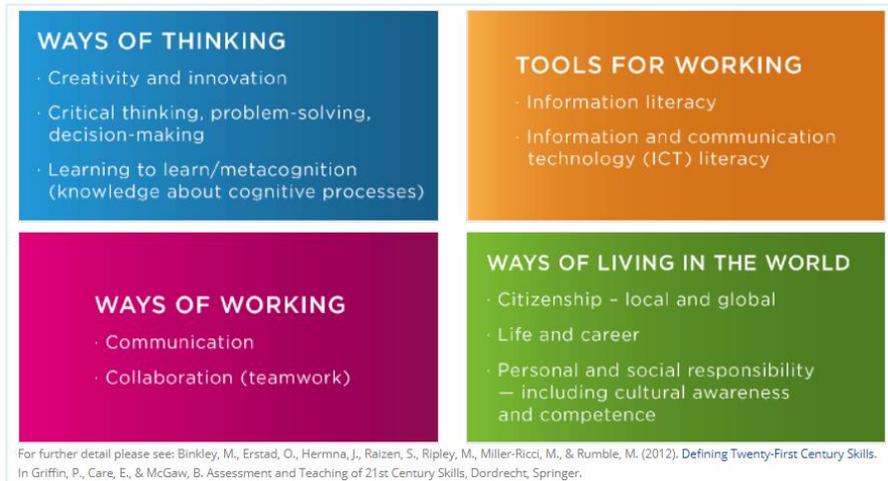
Junto a los autores recién mencionados y los postulados del proyecto AT21CS (Assessment ant Teaching 21st Century Skills) de la Universidad de Melbourne (Binkley, y otros, 2012) y la Asociación Nacional de Educación de Estados Unidos, (NEA)<sup>4</sup> entre otros, que es Fundación Chile y el Ministerio de Educación presentan en su página Web “Educarchile” las habilidades consideradas relevantes en cuatro dimensiones<sup>5</sup>: 1) *maneras de pensar*, 2) *maneras de trabajar*, 3) *herramientas para trabajar* y 4) *maneras de vivir*. En las maneras de pensar se contemplan la **metacognición** como el “aprender a aprender”, **pensamiento crítico** y la **creatividad**. En las maneras de trabajar se observar habilidades de **comunicación** y **colaboración**; en las herramientas para trabajar se enfatiza en el **uso de la información** y la

<sup>4</sup> Socio fundador de “Partnership 21st Century Learning”.

<sup>5</sup> En el apartado 2.2. de la presente tesis se hace referencia a la página web en donde se especifican las habilidades detalladas en Educarchile, que son concordantes con las planteadas por AT21CS.

alfabetización en TICs; y por último en las maneras de vivir, se encuentran la **responsabilidad, la vida y carrera y ciudadanía.**

**Ilustración 3** *Habilidades para el siglo 21 presentadas por ATC21S en su página web*

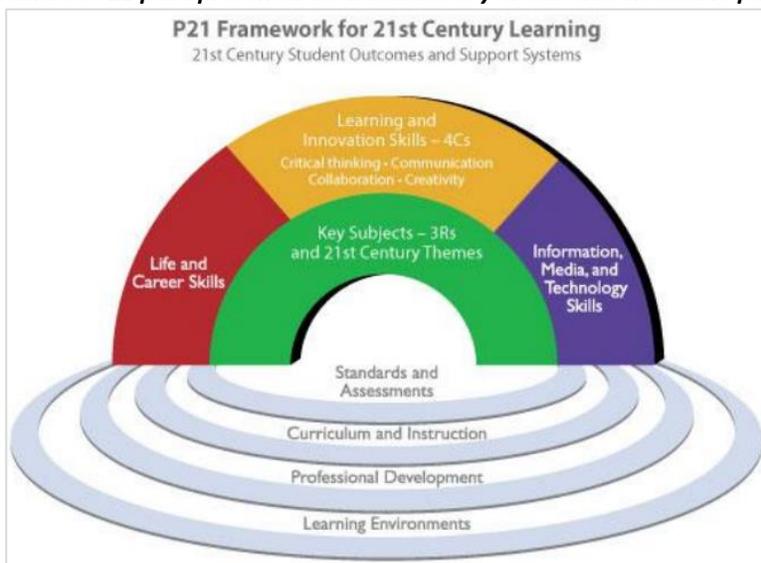


Fuente: (Assessment & Teaching of 21st Century Skills, 2017)

Basado en los postulados de P21, el Ministerio de Educación está de acuerdo en la necesidad de priorizar los esfuerzos en un conjunto de habilidades, debido a la gran cantidad de ellas que se desarrollan en cada una de las dimensiones. Para ello, a partir de entrevistas a diferentes actores que son parte de los procesos educativos en Estados Unidos, el P21 concilió que se debía acotar los esfuerzos en 4 tipos de habilidades llamadas las “four CS” o “las cuatro C” como la cuatro habilidades a priorizar: **pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad.** (National Education Association, 2017). Las “4Cs” son todas partes de la dimensión de “habilidades de aprendizaje e innovación” consideradas como claves para el desarrollo de los sujetos y el éxito en sus trayectorias laborales en el contexto del siglo XXI. Además son parte de un conjunto mayor de habilidades que se entrecruzan entre sí y que son consideradas por el P21 como una mezcla de contenidos, habilidades específicas para enfrentar los desafíos de este siglo, experiencias que permiten la incorporación de habilidades y alfabetización en un contexto de alta complejidad tecnológica. (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2015)

*“Las habilidades de aprendizaje e innovación son cada vez más reconocidas como las habilidades que separan a los estudiantes que están preparados para ambientes de vida y trabajo cada vez más complejos en el siglo XXI, y los que no lo son. Un enfoque en la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración es esencial para preparar a los estudiantes para el futuro.”* (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2015)

**Ilustración Esquema de P21 para presentar las habilidades y el contexto necesario para su desarrollo.**



Fuente: (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2015)

En base a lo anterior, se tomará como referencia principal los postulados de los últimos autores expuestos (P21 Partnership for 21st Century Learning; Assessment and Teaching 21st Century Skills y Pellegrino y Hilton) quienes enmarcan la visión principal que se encuentra plasmada en los postulados del Ministerio de Educación, debido a que los objetivos de la presente investigación se encuentran acotados a las habilidades que deberían ser conocidas por los docentes y abordadas en la formación de los mismos.

### **3.3.3. Habilidades para el siglo XXI seleccionadas**

Para poder definir cuáles serían aquellas habilidades seleccionadas para su consideración en la presente investigación, se hizo una revisión de las habilidades abordadas por diferentes autores y se seleccionaron aquellas habilidades que eran identificadas por todos de forma transversal, además de la convergencia con aquellas que se hacen presente en el marco teórico que utiliza el Ministerio de Educación para abordar las diferentes habilidades, ya que es este el marco de referencia al cual los docentes deberían al menos remitirse. Con ello, se seleccionaron las habilidades más referidas por la literatura y se unificaron criterios de comprensión de las mismas en base a las asociaciones que se hace entre ellas.

Dentro de los elementos destacados que se pudo apreciar en la literatura revisada, se encuentra que los autores destacan por un lado la capacidad que deben tener los estudiantes y futuros trabajadores para resolver problemas complejos en contextos en los que incluso se carece de conocimientos previos a la situación, debiendo encontrar soluciones que carezcan de una guía para resolver un problema; también es clave la capacidad de realizar un trabajo colaborativo, considerando una comunicación fluida entre los

integrantes del grupo, entre los que se pueda expresar la creatividad, con personas capaces de liderar procesos y también capaces de trabajar autónomamente desde la autorresponsabilidad de las labores que le correspondan; por último, las situaciones cambiantes y los contextos inciertos pueden generar estados de tensión en las personas, quienes deben ser capaces de manejar sus emociones desde autocontrol y la autoevaluación positiva, que permitan en su conjunto mantener un ambiente propositivo de trabajo. (Hargreaves, 2003; Levy y Murnane, 2005; Lippman, Ryberg, Carney, Moor & Trends, 2015; Pellegrino & Hilton, 2012; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2017)

A partir de esto, es que a continuación se presenta un breve resumen en donde se detallan las habilidades seleccionadas de acuerdo a la transversalidad entre los autores y el contenido de cada una de ellas, atendiendo a la convergencia de miradas en la literatura revisada:

**Tabla 1: Tabla de habilidades seleccionadas para el análisis**

<b>HABILIDADES SELECCIONADAS</b>	
<b>Habilidad</b>	<b>Contenido</b>
<b>Pensamiento Crítico</b>	Evaluar el conocimiento existente, revisar fuentes y contrastar la información disponible. Se posiciona como una habilidad requerida en un mundo en donde la información está disponible para todos, pero en donde la visión crítica debe permitir evaluar de forma argumentativa la posición que se toma en diferentes situaciones o hechos, tanto en la vida cotidiana de las personas, como ciudadanos y en el mercado laboral.
<b>Resolución de Problemas complejos</b>	La capacidad de las personas para solucionar problemas en contextos en los que incluso se carece de conocimientos previos de la situación, debiendo encontrar soluciones, incluso sin antecedentes, que entreguen una guía para resolver un problema de la forma más efectiva posible. Se relaciona con la capacidad de evaluar las situaciones y revisar las opciones posibles de resolución y en casos de mayor complejidad, se requiere de creatividad para la resolución de los problemas.
<b>Creatividad</b>	Habilidad asociada tanto con el pensamiento crítico, como también a la resolución de problemas complejos de forma creativa, en especial cuando se carece de instancias en las que se conozca la forma de resolver una situación. Por otro lado, la creatividad se asocia a al trabajo colaborativo y la comunicación, en cuanto encontrar estrategias creativas que faciliten y vuelvan eficaz lo que se haga de forma grupal o colectiva.
<b>Comunicación</b>	La comunicación se observa entre los autores planteada en diferentes tipos de habilidades, por un lado en cuanto a la capacidad de trabajo colaborativo, pero también creativo, en donde se debe ser capaz de interactuar con otros de forma escrita, oral, con una escucha

	<p>activa (en donde se escucha y comprende lo que el otro quiere decir) y comprensión del lenguaje no verbal. Todo esto permite eficacia en la comunicación, lo que tiene directa correlación no solo con el trabajo en equipo, la colaboración y la convivencia en sociedad.</p>
<p><b>Trabajo Colaborativo</b></p>	<p>Considera una comunicación fluida entre los integrantes del grupo y contando con personas capaces de realizar tareas de forma colectiva y autónomamente desde la autorresponsabilidad de las labores que le correspondan. Requiere de la capacidad de colaboración entre los individuos. En este contexto, algunos de los individuos requerirán la capacidad de liderar procesos al interior del grupo.</p>
<p><b>Autocontrol</b></p>	<p>Las situaciones cambiantes y los contextos inciertos pueden generar estados de tensión en las personas que deben ser capaces de manejar a partir del autocontrol de las emociones para mantener un ambiente propositivo de trabajo. Entre las habilidades de autocontrol se encuentra la capacidad planificación, monitoreo, autocrítica y el control de las emociones.</p>
<p><b>Autoevaluación positiva</b></p>	<p>Se refiere a la capacidad de evaluar realísticamente lo que se puede hacer y valorar lo que uno hace. Contempla también la necesidad de control de las emociones.</p>

## IV. METODOLOGÍA

### 4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Debido a los objetivos que tiene la presente investigación, el fin último de la misma es concretar estudio exploratorio sobre los fenómenos estudiados (Sampieri, Fernández, & Baptista, 1992). Esto se debe a que: por un lado la investigación contempla elementos descriptivos en cuanto especifica propiedades relevantes de los sujetos de estudio (Sampieri, Fernández, & Baptista, 1992), también es exploratorio debido a la falta de documentación sobre la autopercepción del manejo de habilidades para el siglo XXI que pueden tener los docentes escolares y el contexto de la formación docente; esto se puede conjugar con los elementos que obstaculizan y/o facilitan el desarrollo y fomento de las habilidades para el siglo XXI en la formación docente y el contexto escolar y la visión de dichas habilidades como un medio o un fin. Se considera para efectos del análisis, que las fortalezas, debilidades y funciones de las diferentes habilidades interpretadas por los informantes, son elementos que aportan a la comprensión del contexto en el cual se ha construido la visión de los diferentes actores sobre las habilidades para el siglo XXI.

Si bien se podría haber realizado una investigación que se remitiera a revisar información secundaria sobre los contenidos que se abordan en la formación de docentes, se consideró pertinente realizar un estudio de carácter cualitativo basado en entrevistas en profundidad a diferentes actores, debido a que, si bien se puede encontrar información oficial tanto del Ministerio de Educación como de universidades, en donde el desarrollo de habilidades se hace explícito, se consideró pertinente conocer con ejemplos concretos cómo se abordan las habilidades para el siglo XXI, basados en los relatos de la experiencia de los actuales docentes y el trabajo que realizan las casas de estudio. Para graficar con mayor claridad este argumento, Bellei y Morawetz (2016) señalan justamente que investigaciones previas han dejado en evidencia la distancia que hay entre documentos oficiales de políticas públicas y curriculares y las prácticas desarrolladas por los docentes, pues los resultados que se miden en pruebas internacionales han demostrado una falta de correlación entre el relato de la política pública y la experiencia en el contexto escolar.

*“(…) la reforma eliminó una materia de educación cívica y, aunque los contenidos y guías generales se encontraban en diferentes partes del currículo, esto habría perjudicado su relevancia en la educación secundaria. Para enfrentar estas limitaciones, en 2004 el gobierno creó una comisión, cuyas recomendaciones fueron usadas intensamente para introducir cambios en el currículo y en los libros de texto que distribuyó el Ministerio de Educación. Sin embargo, la evaluación*

*internacional en 2009 mostró que Chile no había progresado en esta área desde 1999.” (Bellei & Morawietz, 2016, pág. 157)*

Junto con lo anterior, la conjunción de temas que se abordan en el presente estudio han estado relacionados frecuentemente con el aprendizaje de los estudiantes en torno a contenidos del currículum escolar y no necesariamente en las habilidades para el siglo XXI que conocen los docentes, lo que habría limitado el campo de fenómenos abordados en la presente tesis; además de ello, la opción cualitativa permitió trabajar desde la percepción de diferentes agentes claves del proceso educativo que entregaron luces desde diversos puntos de vista sobre la materia.

#### **4.1.1. Técnica de investigación**

##### i) La entrevista semi-estructurada

La realización de entrevistas tuvo la intención de generar un ambiente que apunte a que los entrevistados se puedan desenvolver de forma abierta y dinámica, sin tanta intervención por parte de los investigadores, de manera de seguir una estructura, pero que permitiera el desarrollo de variadas temáticas a lo largo de la conversación, todo con el fin de conocer *“la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo.”* (Delgado & Gutierrez, 1995, pág. 228)

*“El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra”* (Delgado & Gutierrez, 1995, pág. 229)

Como bien plantean Taylor y Bogdan (1992), la entrevista es un encuentro entre dos personas, en donde se establece una relación cara a cara entre el investigador y los entrevistados para profundizar en temas que son atingentes a la vida de las personas que son entrevistadas. El encuentro se realizó entre pares y no asumiendo una relación jerárquica, ya que fueron los entrevistados quienes plantearon los puntos clave y de relevancia en torno al tema que nos interesa.

*“Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de*

*preguntas y respuestas (...) el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.” (Taylor & Bogdan, 1992, pág. 101)*

Conocer la posición, la opinión de los diferentes entrevistados, facilitó generar un conjunto de visiones que en su totalidad entregaron una estructura de sentido (Cottet, 2006) acerca de las preguntas y objetivos de investigación, considerados estos como las directrices del estudio.

La función que cumple por tanto la visión de cada actor, fue clave para la comprensión del fenómeno, en cuanto ser docente, posiciona la visión de las habilidades del siglo XXI en un análisis autocrítico, mientras que, por ejemplo, la visión de un académicos y expertos, entregó una visión crítica para analizar, desde una posición tanto activa como de formadores de docentes y pasiva como espectadores del actual trabajo de los mismos en aula.

En cuanto a la especificación de la entrevista semi-estructurada, esta permitió el trabajo profundo sobre temas acotados y dirigidos por el investigador. Se consideró pertinente su aplicación en cuanto la temática “*educación*” permite abordar una amplia gama de temáticas que pueden descontextualizar los esfuerzos investigativos de la presente tesis. De esta manera, focalizar el tema sobre habilidades del siglo XXI y los objetivos, facilitó el trabajo en profundidad de las opiniones que surgieron libremente por los entrevistados.

En este contexto, quienes fueron los informantes tuvieron plena libertad de referirse al tema, pero el investigador tomó un papel activo en la conducción y márgenes que son propios del interés para la investigación.

La técnica se llevó a cabo en base a una pauta prediseñada que guio la conversación, permitiendo al sujeto entrevistado la libertad de entregar su perspectiva y opinión sobre los temas que se trataron, yendo más allá de las fronteras de la pauta, de manera tal que fue posible profundizar en la visión de los entrevistados en torno a diferentes temas tratados y que se relacionan con nuestra temática central de interés. Ello permitió conocer las asociaciones que realizan los sujetos y el sentido que se le da a los fenómenos que relatan.

*“según el grado de estructuración el abanico de tipos de entrevistas aumenta dependiendo del grado de menor a mayor estructuración: entrevistas abiertas o no estructuradas, entrevistas semiestructuradas (escasamente definidas en la bibliografía metodológica pero que se*

*caracterizan por incluir un cuestionario ordenado de preguntas estandarizadas pero de respuesta abierta)” (Gaínza, 2006, pág. 256)*

ii) El Grupo Focal

Se trata de una técnica metodológica que basada en reunir a parte o totalidad de un grupo de personas a través de la selección de contenidos, filtros y agrupamientos de los temas del estudio, para definir los temas prioritarios para la investigación. (Rodríguez M., 2005)

En los grupos focales el investigador busca que el grupo responda y discuta situaciones concretas de trabajo, pero a partir de preguntas abiertas que permiten relevar dimensiones no consideradas a priori en la investigación. Por lo tanto, la moderación es inductiva y dirigida para que el grupo responda a la ‘realidad’ que se le pregunta y surjan desde ellas, las percepciones y dimensiones consideradas relevantes para los integrantes del colectivo. El diálogo al interior del grupo es para tomar posición respecto de las interrogantes que les plantea el moderador/investigador y que de alguna manera expresan y reflejan la posición de los participantes. (Rodríguez M., 2005)

Con esta técnica se buscó acceder a visión individual en una instancia colectiva sobre temas y situaciones concretas que los afectan directamente, ya sea de manera positiva o negativa, ampliando las fronteras de conocimientos obtenidas a partir de las entrevistas individuales. (Canales, 2006)

El grupo focal en la presente investigación facilitó relevar en poco tiempo la percepción de los temas con un mayor número de docentes. A diferencia de la técnica de entrevistas, en este contexto se busca relevar aquellos discursos que son propios de la visión colectiva de los docentes, pero desde un énfasis individual. La elección del grupo focal se relaciona con el plan de análisis, que pone énfasis en el análisis de contenido por sobre el de discurso, que hubiese privilegiado la técnica de grupo de discusión por sobre la de grupo focal. Sin embargo para ello, se debería haber contado con un mayor número de grupos a analizar, que permitiera el abordaje desde esta técnica.

## 4.2. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

La muestra es de carácter no probabilística e intencionada, debido a que los informantes fueron elegidos en función de su posición en el tema de estudio. Lo anterior obligó a acotar los actores:

1. **Docentes escolares de enseñanza media:** En tanto actores directamente involucrados en el tema en cuestión, todos tienen experiencia en educación municipal y algunos de ellos en particular subvencionada<sup>6</sup> y particular pagada, sus edades fluctúan entre los 28 y 40 años<sup>7</sup> y cuentan con al menos 5 años de experiencia ejerciendo la docencia; han trabajado en establecimientos educacionales en comunas como La Pintana, Lo Espejo, Puente Alto, La Florida, Lo Barnechea, Las Condes, Maipú, Colina, entre otras. Para el caso del grupo focal realizado, los 6 docentes pertenecen actualmente a un Liceo Particular Subvencionado en la comuna de Puente Alto, todos con experiencia previa en establecimientos municipales.
2. **Expertos:** Se trata de cuatro académicos universitarios con vasta trayectoria en educación escolar y conocimiento en habilidades para el siglo XXI, que son considerados como expertos y no se abordarán los temas desde su posición en una universidad en particular.
3. **Académicos universitarios:** que den cuenta de la orientación que se le da a las habilidades para el siglo XXI en el contexto de formación docente. Son docentes con cargos directivos de programas de pedagogía en universidades privadas y estatales y que cuentan con experiencia en aula.
4. **Director de establecimiento educacional:** Se trata de un profesional docente que lidera un liceo municipal de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, un índice de vulnerabilidad escolar de 88,5%.

Se realizaron actividades con los siguientes participantes:

---

<sup>6</sup> Considerando que según los antecedentes inicialmente presentados, la mayor concentración de matrícula de estudiantes en enseñanza media se encuentra en estos dos tipos de dependencia, con un 86,4% de la matrícula nacional.

<sup>7</sup> De acuerdo a los antecedentes del contexto en el cual trabajan los docentes, esta característica es relevante debido a que el perfil docente de 30 años de edad ha ido en aumento.

**Tabla 2: Tabla de actores considerados en la muestra**

Tipo de Actor	Técnica
<b>Docentes escolares de enseñanza media TP y HC municipal y particular subvencionado.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 Entrevistas individuales en Profundidad.</li> <li>• 1 Grupo focal con 6 docentes</li> </ul>
<b>Detalle de Actores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia. Profesor de Historia y Geografía.</li> <li>• Docente 2, Liceo Municipal. Profesor de Historia y Geografía.</li> <li>• Docente 3, Liceo Municipal. Profesor de música.</li> <li>• Docente 4, Liceo Municipal, Escuela Municipal. Profesor de Biología.</li> <li>• Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos. Profesor de Inglés.</li> <li>• Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS. Profesora de Lenguaje y comunicación.</li> <li>• Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal. Profesora de Química.</li> <li>• Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario. Profesora de Historia y Geografía.</li> <li>• Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal. Profesora de Historia y Geografía.</li> <li>• Grupo focal, Liceo PS: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Profesor de matemáticas. Liceo Municipal, Escuela Municipal y Liceo PS.</li> <li>○ Profesora de Filosofía y orientadora. Liceo Municipal y PS.</li> <li>○ Profesora de Inglés. Liceo PS y Escuela Municipal.</li> <li>○ Profesor de Inglés. Liceo Municipal y PS.</li> <li>○ Profesora Lenguaje y comunicación. Liceo PS y Escuela Municipal.</li> <li>○ Profesor de Historia y geografía y orientador. Liceo de Excelencia, Liceo PS</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Directores de establecimientos educacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 entrevista individual en profundidad</li> </ul>
<b>Detalle de Actores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 director de Liceo Municipal</li> </ul>	
<b>Académicos universitarios responsables de programas de pedagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 entrevistas en profundidad a directores de carrera</li> <li>• 1 entrevista grupal en profundidad a directores de carrera y encargado de prácticas profesionales</li> </ul>
<b>Detalle de Actores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Académico 1 Pedagogía en Química, Universidad Estatal</li> <li>• Académico 2 Pedagogía en Biología, Universidad Privada</li> <li>• Académico 3 Pedagogía en Educación Media en Ciencias y Matemáticas, Universidad Privada</li> <li>• Académico 4 Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales, Universidad Privada</li> </ul>	
<b>Expertos. Académicos con conocimientos sobre formación docente y acerca de lo que son las habilidades para el siglo XXI.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 entrevistas individuales en profundidad</li> </ul>
<b>Detalle de Actores</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 expertos Universidad de Chile</li> <li>• 2 expertos Universidad Católica</li> </ul>	
<b>Total</b>	<b>ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD: 14</b> <b>GRUPOS DE DISCUSIÓN: 1</b> <b>TOTAL PARTICIPANTES: 21 personas</b>

Si bien los académicos de programas de formación docente entrevistados corresponden únicamente a formación en área científica, los docentes entrevistados pertenecen a un abanico más amplio, recabando experiencias de docentes que provienen no solo de diferentes universidades, sino también de diferentes áreas académicas. A continuación se especifica la experiencia de cada entrevistado por dependencia del establecimiento educacional y la asignatura que le compete.

DOCENTES POR ASIGNATURAS	EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES POR DEPENDENCIA DE EE Y OTROS CONTEXTOS.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 de Historia y Geografía</li> <li>• 2 de Lenguaje y Comunicación</li> <li>• 1 de Filosofía</li> <li>• 1 Música</li> <li>• 1 de Biología</li> <li>• 1 de Matemáticas</li> <li>• 1 de Química</li> <li>• 3 de Inglés</li> <li>• 2 son también Orientadores/as</li> </ul> <p style="text-align: center;">TOTAL: 15 docentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7 en Escuela Municipal</li> <li>• 10 en Liceo Municipal</li> <li>• 3 en Liceo de Excelencia</li> <li>• 1 en Educación de Adultos</li> <li>• 8 en Liceo Particular Subvencionado</li> <li>• 3 en Colegio Particular Subvencionado</li> <li>• 1 en Preuniversitario</li> </ul> <p style="text-align: center;">TOTAL: 15 docentes</p>

Se debe destacar que la muestra tuvo modificaciones durante la investigación, debido a que inicialmente se consideró una cantidad mayor de grupos de discusión y entrevistas a directores, pero que se vio afectada por la disponibilidad de aquellos establecimientos educacionales que inicialmente confirmaron su disponibilidad para los plazos establecidos para el levantamiento de información en terreno.

Por otro lado, la convocatoria a los docentes se realizó mediante foros de profesores en Facebook, todas páginas web caracterizadas por contar con un amplio abanico de docentes que convergen en estos foros con el fin de mantenerse informados, consultar, difundir material educativo, entre otros. El foro al que se acudió cuenta con 83.100 participantes, lo que facilitaría el contacto con docentes que estuviesen dispuestos a ser entrevistados y que trabajaran en la región Metropolitana.

*“La selección de informantes tiene en la investigación cualitativa (...) un carácter dinámico. Es decir, el proceso de selección de informantes no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento.”* (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & Garía Jimenez, 1999, pág. 135)

La mayor cantidad de entrevistas se realizó durante las vacaciones de invierno de los establecimientos educacionales, lo que fue fundamental para conseguir una mayor cantidad de docentes disponibles, debido la escasa disponibilidad con la que cuentan las comunidades escolares para realizar actividades fuera de su planificación escolar, dada la alta demanda de actividades que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales.

Se definió como pertinente la cantidad de docentes y expertos entrevistados debido a la saturación de información que se produjo con la pauta de entrevistas, no así lo sucedido con los grupos de discusión y

las entrevistas a académicos, que debió delimitarse a lo finalmente obtenido dado los tiempos para realizar la investigación.

*“Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de contrastación continua, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se replica a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados.” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & Garía Jimenez, 1999, pág. 136)*

#### **4.3. ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA INFORMACIÓN**

El análisis de contenido es la manera en la que un investigador genera la información necesaria para los resultados de una investigación cualitativa, basándose en la combinación de la observación y el análisis de textos que emergen de la realidad social. En este contexto Eduardo López-Aranguren (2002) concibe el análisis de contenido como:

*“el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico del análisis de contenido, y lo que le distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental.” (López-Aranguren, 2002, pág. 2)*

De acuerdo a Graham Gibbs (2012), una primera parte del análisis de contenido se constituye por la codificación del material que se revisará. En este escenario, el investigador debe seleccionar textos que den cuenta de uno de los elementos que nos interesa conocer, ya sea desde la teoría, o como una categoría que emerge desde la misma entrevista que se está analizando. Para ello se generan códigos que posteriormente nos permitirán realizar contraste entre casos, detectar problemas, jerarquizar conceptualizaciones y también posibles soluciones.

*“Puede utilizar la lista de códigos, especialmente cuando se desarrollan en una jerarquía, para examinar otras clases de problemas de análisis, tales como las relaciones entre los códigos (y el texto que codifican) y las comparaciones caso por caso.” (Gibbs, 2012, pág. 98)*

En este contexto, es la capacidad del investigado la que lo lleve a resultados que superen la etapa descriptiva en cuanto sea capaz de identificar elementos que puedan ser analizados desde la teoría.

*“Las personas que se inician en el campo de la codificación encuentran a menudo que una de las cosas más difíciles al principio es identificar trozos de texto y descubrir qué códigos representan desde un punto de vista teórico y analítico, y no simplemente descriptivo.” (Gibbs, 2012, pág. 104)*

Trabajar con información de carácter cualitativo implica la necesidad de velar por ciertos criterios que garanticen la consistencia y pertinencia del análisis. En este contexto, Lincoln y Guba (Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage, 1985) Plantean la credibilidad y la auditabilidad como medios que certifican rigurosidad en la investigación.

- i) Para garantizar que los datos han sido trabajados de manera sistemática se aplicó el método de triangulación, que delimita los posibles prejuicios del investigador y las visiones de quienes son entrevistados. La triangulación se genera entre la visión del investigador, la perspectiva teórica y las posiciones de los entrevistados.
- ii) Por otro lado, en cuanto a la auditabilidad, todas las entrevistas fueron registradas en audio y luego transcritas en formato word.

#### **4.3.1. Dimensiones consideradas en la investigación**

Para poder abordar los objetivos inicialmente planteados en la tesis y su correlación con las habilidades seleccionadas, es que se consideraron pertinentes las dimensiones que se presentan a continuación.

Se consideraron los tres objetivos específicos de la investigación como tres grandes dimensiones y se estableció que para responder a cada uno de ellas, era necesario generar subdimensiones que dieran respuesta cada uno de los objetivos.

Debido a que se tenía la intención de obtener evidencia concreta de lo que los docentes saben, conocen y han incorporado desde su formación docente, es que el foco de atención en cada dimensión se centró en lo que saben de cada habilidad, lo que entienden por el contenido de cada una de ellas, ejemplos concretos en el contexto de la dimensión y en donde eso se haga evidente su comprensión y uso, además de la identificación de facilitadores y obstaculizadores para su desarrollo con escolares.

Debido a que los docentes son los informantes claves de la presente tesis, es que a ellos se definió consultar sobre todas las dimensiones, pues desde sus experiencias se quiso relevar lo que aprenden sobre habilidades en la formación docente, lo que saben de habilidades para siglo XXI y lo que aplican en contexto escolar. Sin embargo, sus relatos serían complementados con la visión de expertos, en donde se

pudo revisar el alcance de las percepciones de los docentes y su correlato con la visión de los expertos. Por su parte, el director, pretendía entregar una visión desde los directivos de establecimientos educacionales, con el fin de observar si es que en ese espacio se abordan las habilidades en el trabajo de los docentes, por ello, su participación en el estudio se focalizó en dos de las tres dimensiones, dejando fuera la formación docente, ya que su posición como informante se da en el contexto escolar. Por último, los académicos tienen una participación acotada en el estudio y se remite a conocer lo que se aborda en el contexto universitario sobre habilidades para el siglo XXI con los futuros docentes.

Una vez definidas las diferentes dimensiones y subdimensiones, las categorías en cada una de ellas fueron generadas a partir de la información emergente en las entrevistas:

**Tabla 3 Dimensiones y Subdimensiones abordadas por actor**

Obj. Esp.	Dimensión	Subdimensión	Doc.	Exp.	Dir.	Univ.
1,2,3	1. Formación Docente y Habilidades para el siglo XXI	La orientación hacia 21CS en la formación inicial	X	X	X	X
		Cuáles se abordan en la formación docente	X	X		X
		Cursos en las que las 21CS se abordan en la formación docente	X			X
		Cómo se abordan las 21CS en la formación docente	X	X		X
		Lo que queda al debe sobre 21CS en la formación docente	X	X	X	X
		Relevancia que se le da a las 21CS en la formación docente	X	X		X
		Diferencias de conocimiento de 21CS por universidad	X	X		X
		Otras instancias de formación docente	X	X	X	X
2	2. ¿Qué saben los docentes sobre Habilidades para el siglo XXI?	Lo que entienden los docentes por 21CS	X	X	X	
		Para qué sirven	X	X	X	
		Las más relevantes	X	X	X	
		Dónde se habla o escucha sobre 21CS	X	X	X	
3	3. Las Habilidades para el siglo XXI en el contexto escolar	El enfoque de los EE	X		X	
		Margen de acción sobre las 21CS en EE	X	X	X	
		Cuáles son las 21CS más abordadas en el contexto escolar	X		X	
		Cómo abordan las 21CS en el contexto escolar	X	X	X	
		Cursos en las que las 21CS se abordan en el contexto escolar	X	X		

## **V. RESULTADOS**

Los resultados de la presente investigación se basan en los relatos dados principalmente por docentes a partir de sus experiencias como estudiantes universitarios, participación en capacitaciones y su ejercicio como docentes escolares. Por otro lado, se toman los relatos de académicos de universidades estatales y privadas que representan a casas de estudio con diferentes orientaciones de formación docente, quienes dan cuenta de qué y cómo se abordan diferentes habilidades en este contexto. Tanto la visión de docentes escolares como de académicos son complementadas con las perspectivas de expertos y un director de establecimiento educacional municipal.

Para responder a los objetivos específicos de la presente investigación, y por consiguiente, con el objetivo general de estudio, se desarrolla la presentación de resultados en tres grandes apartados:

Primero, se aborda la formación docente en el contexto universitario y algunos elementos de la formación de docentes en ejercicio. Los resultados se enmarcan principalmente en la visión de académicos y de docentes escolares que dan cuenta de cómo la formación inicial y en ejercicio aborda las habilidades relevantes para el siglo XXI.

El segundo apartado tiene por objetivo responder a qué es lo que saben y entienden los docentes en ejercicio por habilidades para el siglo XXI y la correlación de sus visiones con el marco teórico de la presente tesis.

El tercer apartado busca relevar cómo se abordan las diferentes habilidades seleccionadas en el contexto escolar, dando cuenta de las experiencias de los docentes y el director, los facilitadores y obstaculizadores que los actores identifican para el fomento y desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Ambas visiones son complementadas con la mirada de los expertos.

### **5.1. FORMACIÓN DOCENTE Y HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI**

Este primer capítulo de resultados tiene por objetivo presentar el contexto universitario y en menor medida la formación de docentes en ejercicio en los cuales se desarrollan las habilidades para el siglo XXI. Para ello se toman los relatos de académicos de cuatro casas de estudios que representan visiones diferentes sobre lo que se aborda y cómo se aborda sobre habilidades para el siglo XXI. Se pondrá de manifiesto evidencia concreta sobre el desarrollo y fomento de habilidades para el siglo XXI en la

formación docente, no desde la visión de lo que debe desarrollar en los futuros docentes, sino más bien orientadas a ser desarrolladas en sus futuros estudiantes escolares.

Es importante precisar que, si bien indagar en cada una de las habilidades seleccionadas fue contemplado desde el inicio como parte de las dimensiones para responder a los objetivos específicos de la tesis, los resultados de este apartado dan cuenta una visión general sobre habilidades en las diferentes casas de estudio universitarias que fueron entrevistadas. Esto se debe a una débil profundización en cada una de las habilidades y la ausencia de ejemplos concretos sobre cómo se aborda cada una de las habilidades. De esta forma, se precisa que en este apartado no se revisarán individualmente cada una de las habilidades seleccionadas al inicio y se manejará una visión amplia sobre el tema y su contexto.

### **5.1.1. La orientación de las casas de estudio y la heterogeneidad de su planta docente**

Parece necesario iniciar este apartado con algunos elementos relevantes a la hora de contextualizar la educación universitaria. Es claro que en todas las escuelas que forman docentes tienen la intencionalidad de trabajar habilidades, pero la posibilidad de llevar esa intención a cabo depende de la capacidad que tiene dicha universidad de contar con un cuerpo estable de académicos que sostenga un proyecto de ese nivel, que tenga capacidad investigativa y por ende, mayor densidad teórica.

*“Una estatal que tiene un cuerpo docente, y la privada tradicional que tiene un cuerpo docente estable, y tiene capacidad investigativa, y que tiene por lo tanto una densidad de los temas mayor que la privada post 80 que es como un discurso más superficial y deslavado” (Experto 1)*

Un elemento relevante en este escenario es considerar que los académicos circulan haciendo clases en más de una institución, y que en diversas ocasiones se trata de instituciones que tienen características y enfoques distintos. De esta manera es posible observar la existencia de una multiplicidad de discursos al interior de una misma casa de estudios, pues los docentes no se encuentran alineados a una sola visión. Un ejemplo de ello es el enfoque declarado en casas de estudio con un sello de “pensamiento crítico” a través del cual se potencia en todas las áreas formativas la capacidad reflexiva, un discurso ético, social y colaborativo que se encuentra impregnado en el currículum en términos transversales. Esto implica que los estudiantes de dicha universidad lo aprenden a lo largo de sus carreras, pero no se trabaja como un área específica de desarrollo de habilidades, sino que se enfatiza desde cada área según sus propios ejes y en base al trabajo realizado por cada académico.

*“Crítico en términos de que el conocimiento es provisorio, que no hay verdades únicas o absolutas por así decirlo, entonces, y eso está impregnado el currículum. Y en las distintas áreas lo ven así, porque ellos tienen que desarrollar unidades didácticas en su última práctica, pero no creo que esté en el sentido como súper explícito o que haya una operatoria establecida.” (Experto 1)*

En palabras de los mismos académicos entrevistados, se puede observar cómo al interior de una misma carrera pueden cruzarse visiones sobre un mismo tema, lo que implica que los estudiantes deben tomar una de las visiones que mejor se acerque a sus propias opiniones. Para ello, en palabras del académico entrevistado, se requiere del desarrollo de competencias de una visión de pensamiento crítico, que no es necesariamente fomentada o abordada de forma transversal para todos, siendo a veces para muchos estudiantes un conflicto no resuelto o que se resuelve de forma particular de acuerdo a sus inquietudes.

*“tenemos distintas representaciones sobre la enseñanza, sobre lo pedagógico; distintas representaciones sobre el rol del profesor en la escuela. Yo hice una clase de didáctica donde los niños me dicen, o los y las jóvenes me dicen “profe, lo que usted me dice no me calza con el profesor anterior” entonces yo les digo “¿y a quién le crees tú?” y ahí quedan, y les digo “tienes que creerle al que ponga en la mesa más y mejores argumentos y en su defecto, no le creas a nadie, lee la literatura y tú construye tu conocimiento”.” (Académico 2, Universidad Privada)*

Considerando a la base lo anteriormente expuesto, y a partir de las entrevistas realizadas, se visualizan dos grandes grupos de formación docente de enseñanza media: uno que se orienta al desarrollo de competencias, tal cual como se enuncian en los documentos del Ministerio de Educación, que tiene un efecto parcial en los docentes sobre su comprensión y entendimiento sobre habilidades<sup>8</sup>, manteniendo su foco en un exhaustivo conocimiento en las disciplinas; y otro, que emerge en un nuevo contexto de carreras de pedagogía en enseñanza media, que ponen a la base la nueva sociedad del conocimiento. En este último caso, las habilidades se desarrollan permanentemente y se hacen explícitas en el trabajo con los futuros docentes, lo que posiblemente permitiría -y es lo que se espera- un mayor conocimiento no solo de las habilidades, sino también de cómo desarrollarlas con los estudiantes escolares.

En todos los contextos entrevistados se hace manifiesta la inquietud por el desarrollo de habilidades, sin embargo, universidades de mayor trayectoria, aún se encuentran en proceso de encontrar una manera que permita introducirlas en sus mallas curriculares, lo que se hace explícito desde los entrevistados,

---

<sup>8</sup> Este tema será desarrollado en mayor profundidad en el segundo capítulo de resultados.

además de emerger a la luz de la existencia de un trabajo más bien autónomo por parte de aquellos académicos de una u otra casa de estudios, que relevan la necesidad de abordar habilidades, pero que lo hacen en el marco de sus intereses particulares.

*“Ese es un gran tema, nosotros estamos ahora haciendo una revisión. Hemos tenido dos reuniones asociadas con la revisión de las asignaturas, de los planes de estudios, las competencias, los indicadores, todo ese tipo de situaciones.” (Académico 1, Universidad Estatal)*

*"yo sigo viendo el mismo cuadro de la estructura celular donde dice “organelo: características y función”, del 86 al 2017. Ya ha pasado hartoo rato. Y les preguntan para qué sirve eso, para nada, o sea tiene una finalidad propedéutica, para la prueba, pero no pues, queremos chiquillos críticos, reflexivos pero entonces lo que hay que hacer es que el profesor sea capaz de identificar los hechos paradigmáticos del mundo cotidiano, donde los niños están viviendo y reconstruirlos teóricamente.” (Académico 2, Universidad Privada)*

Varios de los programas revisados para la presente investigación<sup>9</sup>, enuncian a los postulantes de carreras de pedagogía que se busca la formación de docentes capaces de insertarse en diferentes contextos educativos, pero por sobre todo, docentes con una fuerte formación en sus disciplinas. En algunos casos de hecho, se enfatiza en el sello de los futuros docentes como conocedores y especialistas de sus áreas específicas de formación, lo que tiene un directo correlato con la perspectiva de los docentes entrevistados.

Por otro lado, aquellas universidades que posicionan las habilidades como uno de los ejes centrales, evidencian en los relatos de los académicos entrevistados, actividades concretas con las cuales se busca resguardar que exista un desarrollo explícito de las habilidades y el seguimiento de las mismas, por ejemplo de maneras de abordar el **pensamiento crítico y el trabajo colaborativo**.

*“O sea cómo enfrenta la clase con los estudiantes, los espacios de verdad de, por ejemplo, argumentación, discusión, fundamentación de ideas, en fin, un trabajo colaborativo entendido como la construcción como el aporte de muchos o de varios, cuántas oportunidades efectivamente*

---

<sup>9</sup> Si bien no fue considerada como una técnica de investigación para la presente tesis, se consideró necesario utilizar como información complementaria de contexto y para el análisis, revisar las páginas web de admisión a universidades que cuentan con programas de formación docente en enseñanza media, tales como: Universidad de Chile, Universidad de Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Central, Universidad Diego Portales, Universidad de Ciencias de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Andrés Bello, entre otras.

*se dan en las clases y hacemos evaluaciones periódicas que intentan entregar evidencias de la medida en que eso que proponemos, efectivamente se vaya logrando. (Académico 4, Universidad Privada)*

Por ejemplo, particularmente en una de las universidades, se ha asumido un modelo basado en prácticas generativas, que orientan de forma transversal y explícita, todo el trabajo que los docentes realizan.

*"Es que justamente la práctica generativa apunta a eso, a que un profesor sea capaz de describir exactamente cuáles son las habilidades que él emplea en su ejercicio diario y si tú le preguntas a cualquier otra profesión te va a poder describir muy bien lo que hace, un profesor en general es como desde las cosas administrativas, la disciplina." (Académico 3, Programa Ciencias y Matemáticas)*

Es notorio entre universidades que se repitan las mismas dinámicas que se podrán apreciar más adelante entre docentes escolares, lo que se consideran para efectos del presente análisis, que posiblemente se trate de la fuente de origen del trabajo diferenciado entre asignaturas y habilidades, a lo que se suma una visión débil de la orientación hacia el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

### **5.1.2. Cómo se abordan las habilidades para el siglo XXI en la formación docente**

En términos generales se evidencia en los discursos de los académicos que el desarrollo de habilidades se encuentra enfocado en aquellas que deben tener los futuros docentes, esperando que con esto, sean capaces de desarrollarlas posteriormente en sus estudiantes escolares.

En la formación docente el centro es el estudiante universitario, como aquel que debe desarrollar habilidades. En este espacio, el futuro docente toma el mismo rol que el estudiante escolar, lo que se ve reflejado a lo largo de las entrevistas a académicos, donde el foco se posiciona en el desarrollo de habilidades en los futuros docentes como estudiantes y no necesariamente como futuros profesionales en aula.

*"Tengo la impresión de que el pensamiento se expresa en el lenguaje y el lenguaje desarrolla el pensamiento, por lo tanto que si queremos un profesor reflexivo, analítico y meta analítico y todas esas cosas que se están pidiendo, creo que ese profesor debe desarrollar el lenguaje; el lenguaje de su quehacer." (Académico 2, Universidad Privada)*

Este fenómeno es similar al que veremos más adelante entre los docentes escolares en ejercicio, donde la utilización de técnicas didácticas con los estudiantes, se asumen como la forma directa para el desarrollo de habilidades, cosa que para efectos del presente análisis se considera discutible, pues no es posible afirmar que el fomento de habilidades en los futuros docentes asegure que dicho trabajo sea realizado por los mismos en el contexto escolar.

En este contexto se encuentran ejemplos totalmente diferentes entre los tipos de universidades, en cuanto a la declaración de lo que los docentes deben saber y aplicar con sus estudiantes y ejemplos concretos que demuestren el desarrollo de actividades y estrategias que permitan a los docentes abordar las habilidades en el aula, hecho que se ejemplifica en el contraste de las dos siguientes citas:

*"Curricularmente yo creo que en todos los ramos que tengan que ver con didáctica, con formación pedagógica, yo creo que ahí debiese estar el énfasis en esas competencias" (Académico 2, Universidad Privada)*

*"(...) se hacen ejercicios en que ellos se hagan conscientes de que cuando hacen determinada acción pueden estar desarrollando tales o cuales habilidades en sus estudiantes." (Académico 4, Universidad Privada)*

Algunas de las estrategias conscientes que se reconocen en aquellas universidades con recientes programas de formación, destacan la necesidad de realizar un **trabajo autoreflexivo** entre los futuros docentes, que permita hacer consciente el desarrollo de habilidades con sus futuros estudiantes escolares. En el caso de una de estas universidades, como ejemplo destaca el uso de un "manual didáctico" que los estudiantes universitarios deben escribir desde el segundo semestre de la carrera. En este documento se van plasmando las estrategias que utilizarán los estudiantes y año a año se van revisando, con el fin de que sean capaces de **reflexionar** sobre los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y qué elementos mejorarían o mantendrían para el desarrollo de una clase, conjugando elementos disciplinares con la didáctica que permita el desarrollo de contenidos y habilidades en los estudiantes escolares de forma explícita. Este trabajo, si bien no es expresado de la siguiente manera por quien fue entrevistado, se puede asociar a la habilidad de automonitoreo que es parte de las habilidades intrapersonales, aun cuando no considerada dentro de las seleccionadas para la presente tesis, sí cuenta con presencia entre las habilidades descritas por la literatura (Pellegrino & Hilton, 2012).

*"(...) va dando cuenta de esta construcción de saber pedagógico y didáctico como un proceso, (...) entonces muchos de ellos o varios de ellos dijeron "yo no voy a cambiar esto, pero voy a*

*contrastarlo con lo que ahora pienso, pero lo voy a dejar, voy a ponerle entre comillas, voy a poner que eso escribí en el año no sé cuánto en tal mes, pero ahora frente a eso planteo esto otro”, entonces ahí se van dando varios procesos simultáneos, esta re-conceptualización, o sea comprendo más de lo que comprendía antes y a su vez estoy en condiciones de darme cuenta, o ellos darse cuenta, de cuánto ellos han avanzado.” (Académico 4, Universidad Privada)*

Por su parte, en la universidad que tiene como directriz las competencias generativas, se da un marco de trabajo dirigido y consiente hacia el desarrollo de estas competencias<sup>10</sup>. A la base del desarrollo de cada una de las habilidades, se encuentran tres elementos estructurales de la llamadas *pedagogías de la práctica del docente*: a) la descomposición de la práctica, que implica la necesidad de identificar los componentes de la misma, para luego ensayar intencionadamente lo que se busca abordar sobre un tema; b) la representación, una vez realizada la descomposición y relevar sus partes, se puede definir con mayor claridad las formas de abordar cada una de las partes, seleccionado estrategias que apunten a logros específicos, acá, las actividades que se planifican son la clave; y c) la aproximación, que en contextos de formación docente son consideradas desde un continuo, desde la aplicación de las representaciones en experiencias de menor complejidad hasta una de mayor complejidad, como lo es una sala de clases con todos los estudiantes escolares. Este trabajo se desarrolla en cada asignatura y se visualiza en trabajos prácticos en las diferentes prácticas profesionales que tienen los estudiantes a lo largo de la carrera.

*"De esas 19 prácticas que están escritas nosotros escogimos y se van trabajando de acuerdo a la práctica. Este es un trabajo de menos a más, es progresiva la práctica y se trabaja en tres prácticas generativas que es la explicación, la elicitación del pensamiento y los patrones del pensamiento, de esas tres la más fácil de trabajar, la que nos dan todos los espacios y todas las facilidades, son las explicaciones, porque las explicaciones conllevan que tienen que utilizar representaciones, analogías, etc." (Académico 3, Universidad Privada)*

Es importante destacar que lo recién planteado se dirige particularmente a la forma en la que los futuros docentes deberán planear de forma consiente en el trabajo con sus estudiantes, lo que, por un lado tiene una visión que apunta hacia el desarrollo de habilidades en los futuros docentes, pero a su vez permite la planificación consiente de las habilidades que se deben desarrollar de forma pertinente para la asignatura

---

<sup>10</sup> Para efectos de esta investigación, fueron comprendidas por los entrevistados como habilidades, dada la similitud conceptual que fue asumida entre habilidades y competencias por los entrevistados.

que se esté trabajando, pues la descomposición inicial de las partes, permitiría dirigir con claridad los esfuerzos hacia donde se quiere apuntar.

En otras dos universidades (una estatal y otra privada), ambas de larga trayectoria, reconocen que el trabajo se ha orientado en el currículum entregado por el Ministerio de Educación. En base a los contenidos que se solicitan desarrollar y el manejo de competencias, hoy se busca que el proceso sea enfocado en disminuir las brechas entre las diferentes disciplinas y herramientas pedagógicas y didácticas. Sin embargo, actualmente se trata de un trabajo en fase de análisis, ya que el potenciar habilidades requiere de un trabajo mayor que se escapa a la actual orientación de las universidades entrevistadas.

*"Pero yo creo que en el implícito, de la noción de competencia, sí yo creo que aparece la noción de la habilidad, ahora cuáles son, de qué tipo, eso no lo hemos discutido del todo" (Académico 2, Universidad Privada)*

*"nosotros hemos tomado procesos formativos donde los estudiantes integran desde el primer año formación educacional y formación disciplinar: entonces no es que hacen la disciplina primero y después hacen la pedagogía." (Académico 1, Universidad Estatal)*

*"Hay otras que tú puedes medir con rúbrica, pero hay otras que son conductuales en las que tú tienes que ver en una sala clínica, por ejemplo cómo se comporta un estudiante con un manejo de grupo, aunque sea simulado. Entonces pusimos un pie en el freno, dijimos "ah, nos falta más elaboración primero, antes de poder elaborar esto otro"." (Académico 1, Universidad Estatal)*

En estas universidades, si bien se reconoce la necesidad de abordar competencias, el trabajo individual de cada académico que tenga interés en el desarrollo de habilidades, se vuelve más relevante, y es en donde al parecer, existe mayor desconocimiento, pues las escuelas no han generado directrices claras de qué y cómo trabajarlas, produciéndose nuevamente la reiteración de fenómenos que se dan en la escuela: el docente en su sala de clases pone atención en lo que le parece de mayor relevancia y se desconoce a nivel institucional el grado y forma en la que esto se aborda.

*"O sea, si la orientación se explicita, yo creo que la podría ver, pero yo creo que los profesores de la disciplina científica, no están conscientes de aquello, porque tampoco nadie les ha dicho que la hagan consciente, porque lo que ellos en realidad quieren enseñar es la célula y todo lo que ellos saben de la célula, que también ellos comprenden que es importante que ellos dominen el*

*contenido; eso es también lo que se dice, que el profesor debe dominar el contenido.” (Académico 2, Universidad Privada)*

Se visualiza en este espacio que, si bien puede existir el enunciado del desarrollo de competencias, se vuelve a un fenómeno planteado anteriormente, la habilidad como medio y no como fin, en donde su desarrollo en el trabajo con los estudiantes universitarios es considerado como un ejemplo concreto para ser aplicado en el aula escolar.

*"desde el primer año el primer curso de Química tiene un laboratorio asociado, tienen 6 u 8 actividades de laboratorio en el semestre, entonces ahí se conforman grupos de trabajo y está la parte experimental propiamente, después la redacción de los informes, después nosotros hacemos que ellos presenten sus informes. Así que vamos intencionado este trabajo de equipo, justamente también resaltando otro tipo de habilidades que están relacionadas con escuchar al otro; de intercambiar opinión"(Académico 1, Universidad Estatal)*

En aquellos contextos en donde las competencias no han sido del todo discutidas, queda en evidencia que se trata de un trabajo más bien silencioso y en base a las capacidades, conocimientos e intereses particulares de cada académico. En este espacio, una de las habilidades que más se enfatiza es el **pensamiento crítico**, pues busca posicionar a los futuros docentes en la aplicación de sus contenidos para que sean capaces de trabajarlos de forma reflexiva con sus estudiantes escolares. El enfoque está basado en el trabajo por competencias que se especifica en el currículum y se observa en los relatos una gran cantidad de enunciaciones como el **trabajo colaborativo**, el **pensamiento crítico**, la **capacidad reflexiva** y las **responsabilidades** de los estudiantes universitarios. Sin embargo, como ya ha sido mencionado, todo esto se orienta principalmente a la adquisición de habilidades en los futuros docentes, y no necesariamente en los estudiantes escolares; se carece de ejemplos concretos con los cuales se puedan evidenciar estrategias que los futuros docentes identifiquen para el desarrollo de las mismas en niños y niñas en el contexto escolar.

i) La experiencia de los docentes en su formación profesional

En términos generales los docentes consideran que el desarrollo de habilidades fue escasamente priorizado en su formación. La mayoría de los entrevistados dice que la idea de habilidades y competencias fue planteada en cursos de pedagogía y didáctica, mencionando principalmente la necesidad de desarrollar estas últimas, pero critican el escaso trabajo práctico sobre habilidades, tanto en pregrado

como en instancias de formación continua que pusiera atención en actividades concretas para su desarrollo.

*"la escuela de pedagogía se orientaba toda en términos críticos, y básicamente Paulo Freire, si es que en algún momento rayaron con Habermas, como que nos íbamos al ámbito de la creación discursiva, de la comunicación y a través de la comunicación podemos llegar a establecer un vínculo con los estudiantes, entender la cultura de los estudiantes. Era teórico todo" (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia).*

*"obviamente que cuesta porque a nosotros nadie nos enseñó sino que nosotros tenemos que de alguna forma trabajar eso y dárselo de alguna manera a ellos" (Grupo focal, Liceo PS)*

*"para mí era todo un desafío, cómo plantearle una pregunta metacognitiva a los estudiantes era todo un desafío, esto fue hace tres, cuatro años atrás y yo creo que este año en el magíster algo entendí de eso, pero todavía me cuesta, porque nadie lo hace explícito" (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

Esto se evidencia aún más cuando al visualizar el contraste claro entre lo que los docentes plantean como "algo" que vieron en pregrado sobre habilidades y los ejemplos concretos que son capaces de entregar sobre cómo abordan habilidades con sus estudiantes.

Uno de los puntos que en este contexto es relevante, es que los docentes que estudian carreras de pregrado tienen dos posibles caminos, por un lado obtener la licenciatura en un área específica, y por otro, obtener la pedagogía. Con ello, en los primeros años cuentan con una importante orientación hacia las disciplinas, para formar a los estudiantes universitarios hacia la obtención del título profesional; mientras que aquellos estudiantes que se dirigen hacia la pedagogía, ven sus últimos años de carrera con mayor contenido pedagógico y didáctico, pero que han dejado espacios deficientes sobre cómo abordar en un aula con escolares los profundos contenidos que manejan, lo que genera mayores grados de complejidad, a la hora de cruzar un contenido con una estrategia didáctica, más aun entonces cuando se trata de abordar contenidos y habilidades.

*"No, es que sabes, mi pregrado, el mío, pedagogía en química, era como te decía yo, súper académica y estaban enfocados en la parte química, porque la entrega de química es muy buena, o sea si tú me preguntas ¿sé de química? Sí, sé igual que un licenciado en química, la diferencia que era paralelamente sacar la pedagogía. Entonces nos enfocaban mucho a sacar la pedagogía,*

*mucho a estudiar química, saber mucho de química para después tirarnos al doctorado en química, no para hacer clases, siendo que la universidad es de pedagogía." (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

*"Bueno nosotros somos bien renombrados [como casa de estudios], nos caracterizamos por ser más estructurados por el tema de, más academicistas, porque tenemos una fuerte formación en el ramo, en la asignatura en sí." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

*"en la [universidad] tú entras a un plan común y ya en tercero optas por geógrafo historiador o profesor de historia. Entonces la pedagogía no fue tan de primero a quinto, de hecho, en quinto año recién entra el tema pedagógico fuerte, por lo tanto todo esto es pura investigación. De hecho mis prácticas fueron en quinto, tuve una práctica de observación en cuarto de dos meses, la malla curricular estaba hecha así." (Grupo focal, Liceo PS)*

Esto toma más fuerza cuando se trata de docentes que han obtenido el título profesional en una disciplina y que posteriormente buscan obtener el título como profesor de educación media, ya que el periodo dedicado a cursos de pedagogía y didáctica, es considerado por estos docentes, como un área débil en su formación, principalmente por el poco tiempo dedicado a cursos de esta índole.

*"(...) fue un curso intensivo de pedagogía, no se ahondaba en el tema de las habilidades, el por qué y todo eso; lo que está ya está, eso hay que ocuparlo, que de una u otra forma es cómo trabajan los profes hoy en día, (...) pero no, a mí nunca me hablaron de cómo profundizar en estas habilidades, siempre fue un "esta es la habilidad que hay, tenemos que llevarla y listo". (Docente 3, Liceo Municipal)*

Es así que los docentes están de acuerdo en plantear que la formación docente en pregrado se encuentra en deuda con ellos en pedagogía y didáctica. Pues sus experiencias de formación inicial tienen una importante orientación teórica y contenidita de cada disciplina, sumado a que debido el nivel teórico de sus conocimientos pedagógicos y didácticos, se vuelven casi inaplicables el desarrollo explícito y dirigido de habilidades en el contexto real.

*"siempre he criticado que la universidad me prepara para un tipo ideal de colegio, me llevaban a hacer prácticas a los mejores colegios y después me mandan a trabajar a, no sé a... (Rien). Nada que ver con donde yo había hecho práctica, a un nivel social completamente diferente. Entonces te preparan para un cosa de libro, mejor colegio de excelencia, todo, y después te llevan a trabajar,*

*te mandan a una realidad totalmente diferente. Entonces uno qué, claro, me dieron las herramientas para ser profesora, pero toda la experiencias la adquirí sola, y lo aprendí de eso."*  
(Grupo focal, Liceo PS)

Al igual que en el contexto escolar, en el contexto universitario abordar habilidades de forma explícita es visto por los docentes y uno de los expertos, como un tema que genera tensión, pues las habilidades son para ellos difíciles de evaluar y conocen pocos académicos que se hayan hecho cargo de este tema durante sus respectivas experiencias de formación. Pues sus experiencias docentes evidencian que se asume que la enunciación conceptual de las habilidades daría paso al conocimiento de cómo desarrollarlas en escolares.

*"Y los niños [estudiantes universitarios] creen que solo existe Wikipedia y sería, y si no está en Wikipedia, no está. Y tampoco se les enseña a los niños [estudiantes universitarios], no hay un interés real tampoco por enseñarlo, y después viene el profesor de historia o el de filosofía [académicos] y dice que ellos deben saberlo, todos lo dan por sabido, pero ninguno se hace cargo del problema." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

*"están en el curriculum, pero además pasa que como que es algo que es transversal, es difícil a uno hacerse cargo o dar cuenta o ser el responsable de eso, entonces nadie se hace cargo (...). Entonces entre que no están preparados, entre que tienen pocos espacios en el ejercicio para también, por último, apréndelo, ejercitarlo. Entonces es un problema de priorización yo diría, en el currículum y de preparación de los docentes" (Experto 3)*

*"se abordan poco, se abordan poco, porque se abordan con el estilo de experto-aprendiz." (Experto 2)*

Sin embargo, en cualquiera de los escenarios, los docentes consideran que uno de los espacios que se visualizan como una oportunidad para poder abordar habilidades en términos concretos, son las prácticas profesionales y las simulaciones, pero aun así estos espacios se orientan más bien a obtener herramientas en el manejo de grupos y no en el desarrollo de habilidades en base a estrategias concretas. A lo que se suma que en muchos casos, los procesos de práctica se desarrollan ya avanzada la carrera, por lo que se cuenta con un conocimiento poco interiorizado de las prácticas pedagógicas y estrategias didácticas a utilizar.

Entre expertos y las propias experiencias relatadas por los docentes, se evidencia la inquietud que enfrentan al observar que las nuevas visiones para trabajar sobre habilidades requieren de una mirada constructivista<sup>11</sup>. Sin embargo, de forma más bien silenciosa se trabaja desde el conductismo, que es la postura que se ha mantenido hegemónica, aunque oculta. Las habilidades y el aprender haciendo provienen del constructivismo, pero en el sistema educacional chileno, el conductismo se encuentra enraizado y por ello persiste, aun cuando sea un tema que se haga explícito en la práctica y no en el discurso de las casas de estudio universitarias.

*"(...) yo creo que hay ciertas ideas que son hegemónicas y que permean a todos porque son hegemónicas, yo creo que nadie va a decir "no, yo no soy constructivista", persiste el conductismo, está enraizado, es como un tumor que está ahí y que se mantiene, pero nadie va a decir "yo soy conductista"." (Experto 1)*

*"O sea, para mí de hecho, fue nuevo cuando hicimos este curso de la [universidad], que yo ahí escuché el término habilidad como tal, como fuerte, cuando lo vi en los programas de estudio nuevos, así como que hay que desarrollar las siguientes habilidades que van enfocadas en el pensamiento científico, sino yo hubiese seguido, a lo mejor, haciendo mis clases tan cuadradas como las hacía, bien conductista." (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

De este modo, los docentes replican la forma de enseñanza con la cual ellos aprendieron. Por lo tanto, enseñan a partir de su propia experiencia formativa, que no fue enfocada en habilidades, sí declarada en competencias, pero con un mayor énfasis en manejo de contenidos de sus propias disciplinas, quedando las competencias en un plano general que carece de un abordaje concreto.

*"Ellos fueron enseñado así, en la universidad les enseñaron así, aunque les han dicho otras cosas y lo que hacen, es lo que han visto en sus colegas y lo que han visto en su vida, entonces es lo normal." (Experto 2)*

Es importante mencionar que aquellos programas en donde se destaca el desarrollo sistemático de habilidades, son recientes y sus primeros estudiantes se encuentran hoy en cuatro año de carrera, por lo

---

<sup>11</sup> El constructivismo visualiza el aprendizaje como aquel proceso que se modifica constantemente, basado en el aprendizaje continuo a partir de la experimentación y reflexión; el docente se posiciona como un acompañante del proceso de aprendizaje y no como aquel que lo dirige. Mientras que el conductismo asume la postura de que el aprendizaje es la respuesta del organismo a estímulos externos, de tal forma que el aprendizaje se externaliza de los sujetos y se posiciona como una reacción unidireccional a un estímulo dado, en el contexto pedagógico, se trataría de los estímulos dados por el docente que espera una respuesta particular de los estudiantes.

que se carece de profesionales hoy en ejercicio, lo que delimita el alcance de la presente investigación en conocer visiones de docentes que puedan relatar sus experiencias en aula.

ii) La formación de docentes en ejercicio

Profundizando un poco más en la formación continua, de acuerdo a lo detallado por los docentes, se observa que las ATE<sup>12</sup>, que si bien son espacios de mejoramiento escolar, al parecer son apreciados por los docentes como espacios de formación docente en donde se plantea la importancia del desarrollo de habilidades, además de ser un lugar para actualizarse en nuevos conceptos relacionados con temas de educación. Sin embargo enfatizan que gran parte de los contenidos que se abordan en estas instancias quedan en declaraciones teóricas que son difícil de aplicar en el contexto real de aula –hecho similar al que ocurre en contextos de formación inicial docente-. Los docentes también plantean que en las asistencias técnicas educativas, las estrategias que se proponen para trabajar en aula requieren de mayor tiempo que los contemplados para el desarrollo de una hora lectiva, por lo tanto, se mantienen como contenidos teóricos y de difícil implementación.

*“Sí, pero me demoro un montón de tiempo en hacerlo y claro, es buscar tratar de desarrollar muchas habilidades en una pura clase, encuentro que es abarcar mucho y apretar poco.” (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

*“Bueno, ahora la ATE que nos asesora, nos está haciendo una capacitación sobre neuroeducación, cómo el cerebro aprende. Porque está muy en boga, pero la verdad es que tampoco da soluciones a los problemas reales de la educación.” (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

*“Se supone que sí, que en ese curso de la [universidad] venía con eso y la relatora hablaba de las habilidades metacognitivas y herramientas y estrategias y bla, bla, bla, pero nunca hizo explícito así como “ustedes pueden trabajar con esta herramienta para preguntarle esto al alumno y que el alumno desarrolle esto. Entonces después la jefa de UTP nos decía “ustedes tienen que trabajar la*

---

<sup>12</sup> “La asistencia técnica educativa es una intervención temporalmente acotada (no necesariamente breve), que no forma parte de la administración regular que los responsables de la gestión de la escuela realizan. La ATE corresponde a un servicio de asesoría externa orientado al mejoramiento escolar, que puede ser solicitado por autoridades escolares o propuesto por el Mineduc o instituciones especializadas. Quienes proveen el servicio son consultores (típicamente académicos universitarios, expertos, profesionales), que desarrollan su trabajo al menos en parte en terreno, directamente con actores de la escuela.” (Bellei, y otros, 2010, pág. 14)

*parte metacognitiva” y yo la miraba con cara de “es que no entiendo” “pero cómo, si en el curso”, “es que de verdad no entiendo, no sé lo que es”.” (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

En el contexto de postgrados sucede algo similar, sin embargo, es concordante entre los relatos de diferentes entrevistados, tanto docentes, expertos y académicos, que los magister profundizan un poco más en el contexto que hace imperativo el desarrollo de habilidades, así como también una mayor profundización sobre el significado de cada una. Sin embargo, algo que se mantiene en deuda es una bajada concreta en actividades que permitan el desarrollo de habilidades, por lo que incluso aquellos docentes que han realizado o se encuentran cursando un magister, mantienen las mismas dudas sobre cómo abordarlas con sus estudiantes escolares.

*"Pero claro, yo he ido tratando de adaptarme, lo que te decía yo, igual cambié un poquito mi visión de que los resultados eran lo más importante y me voy enfocando más en el aprendizaje. Bueno, el magíster está enfocado netamente en aprendizaje significativo, es como lo que tenemos que lograr, pero así, herramientas tangibles, no me han dado.” (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

*"El magister en educación de la [universidad], ya en esa época en el magister los profesores trataron parte de esas temáticas, pero yo creo que donde tuve más información y acceso al debate e información, fue en el doctorado y el magister de Ciencias Sociales, ahí leímos textos, discutimos, reflexionamos, el debate entre si somos modernos o postmodernos, o pre modernos... y las grandes transformaciones que está viviendo el plantea y como afectaban al país, como afectaban nuestras vidas, como afectaba la educación o la vida política incluso, el fin de la historia y todas esas temáticas.” (Director de Establecimiento Educacional)*

Particularmente se vuelve más relevante cómo se abordan las habilidades en postgrados de ciencias sociales en los cuales los docentes interactúan con profesionales de otras disciplinas y carreras, pues es en estos contextos en donde se comprende el sentido y relevancia de las habilidades en una sociedad del conocimiento, pero se trata de postgrados que se alejan de la pedagogía y la didáctica, manteniéndose nuevamente una distancia entre el significado y cómo abordar habilidades del siglo XXI en el contexto escolar.

## 5.2. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LAS HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI

Este segundo capítulo de resultados centra su atención en el objetivo 2 de la presente tesis. Por ello focaliza su contenido en el conocimiento que tienen los docentes sobre habilidades para el siglo XXI, además de identificar la utilidad y relevancia que dan los docentes a las diferentes habilidades seleccionadas. Para reportar dicha información, se centra la atención en los relatos de los docentes escolares, complementado sus perspectivas con la percepción de los expertos y el director entrevistado.

Posteriormente se realiza una síntesis de la percepción de los docentes sobre las habilidades seleccionadas y se detendrá el análisis en su relación con el marco teórico, de tal forma que se busca relevar el alcance de la comprensión que tienen los docentes sobre estas habilidades y la correlación que se hace entre ellas.

### 5.2.1. ¿Qué entienden los docentes por habilidades para el siglo XXI?

La noción general de habilidades para el siglo XXI tiene en su base la discusión sobre la actualización y nueva orientación de dichas habilidades en el contexto mundial. En reiteradas ocasiones, los docentes ponen de manifiesto el desconocimiento que tienen sobre el valor actual o la re significación del valor que tiene plantearse estas habilidades, si en términos prácticos, se trata de habilidades consideradas relevantes para la formación valórica desde los inicios de la educación formal.

*“Insisto, estas habilidades son cuestiones que toda la vida se han trabajado con distintos nombres. Yo salí el año '91 de la universidad y sabía que tenía que generar trabajos grupales con mis alumnos, sacar a los cabros adelante, tomaran un texto y supieran extraer las ideas principales. Eso yo lo sé hace 25 años.”(Docente 2, Liceo Municipal)*

En este contexto, si bien se reconocen dichas habilidades como elementos poco originales, se destaca el valor de algunas de ellas en el contexto de una sociedad globalizada, principalmente relacionado con las habilidades de **pensamiento crítico**, **comunicación efectiva** y la **capacidad de adaptarse** a nuevos escenarios.

*“Habilidades para que las personas pudieran comunicarse, como que las personas pudieran estar al tanto de la situación global, por ahí se me hace ese sentido.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

Es relevante enfatizar que los docentes entrevistados dan cuenta de una noción general de lo que tratan estas habilidades y fundamentan sus nociones en base a la deducción más que por conocimientos formales

sobre la materia. Es así que solo dos personas de todas las entrevistadas declaran haber tenido formación explícita en torno a las habilidades del siglo XXI y abordarlas desde el contexto de una sociedad del conocimiento y que estos temas fueron desarrollados principalmente en programas de postgrados.

*"Hoy sin duda se rescata aquello, ya no nos preocupamos más del conocimiento, ahora tenemos que preocuparnos de nosotros, de cómo nos relacionamos, de cómo utilizamos finalmente ese conocer y claramente ligado a la capacidad de relacionarme de buena forma, de manera armónica con el otro la capacidad de adaptación a los cambios, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional que es fundamental dentro de un trabajo." (Grupo focal, Liceo PS)*

Entre las asociaciones amplias que se realizan sobre la conceptualización de habilidades para el siglo XXI, los docentes entrevistados relevan dos grandes grupos: por un lado las habilidades consideradas de orden superior para referirse a **identificar, interpretar, comprender, analizar** y tener **pensamiento crítico**; mientras que asocian las habilidades para el siglo XXI con conceptos como respeto, comunicación efectiva, trabajo colaborativo, entre otras.

A lo anterior se agrega una reflexión basada en la lógica que de que las habilidades consideradas como "blandas" a las que se asocian las para el siglo XXI, tienen más bien un carácter estructural que cimientan las bases de todas las otras habilidades. Estas son habilidades consideradas en el marco teórico como intra e interpersonales, destacando principalmente entre ellas la comunicación, autocontrol y la autopercepción positiva.

*"las habilidades blandas sería un poquito en términos de una inteligencia social, en términos de ser una persona muy asertiva y que no tiene problemas con los demás en términos de afectividad, y que se pueda relacionar, que no esté en este contexto de peleando todo el rato, y que tengan cero tolerancia a la frustración (...)" (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

Como ya fue mencionado, se evidencia entre los entrevistados que, en términos generales, se carece de conocimientos formales y claro sobre qué son las habilidades para el siglo XXI. De esta forma, la definición de este tipo de habilidades es más bien dada a partir de una deducción por el nombre que tienen, relacionando las interpersonales y las intrapersonales con habilidades para la vida, habilidades blandas y habilidades emocionales; mientras que las cognitivas son mencionadas como aquellas de orden superior y de carácter científico. En este escenario, es destacable que los docentes dan cuenta de una gran cantidad de habilidades, todas identificadas y detalladas por la literatura, pero que si bien carecen de un

conocimiento explícito sobre el tema, las asociaciones realizadas por los docentes, conllevan a considerar asertivamente las habilidades que son parte de aquellas para el siglo XXI.

Se destaca el énfasis de los docentes en tres grandes grupos de habilidades que se correlacionan con la literatura considerada en la presente investigación. Las diferentes habilidades desarrolladas por los docentes serán expuestas de acuerdo a las categorías de Pellegrino & Hillton (2012), ya que se consideran la forma más pertinente de englobar los diferentes tipos de habilidades.

i) Habilidades Cognitivas

Entre las habilidades cognitivas, resaltan el **pensamiento crítico** como aquella capacidad de reflexionar y cuestionar como ciudadanos que son parte de un contexto mayor. Es así que los docentes entrevistados son conscientes de la necesidad de abordar habilidades en una sociedad de conocimiento, pues con sus estudiantes deben desarrollar la capacidad de tomar decisiones fundamentadas.

*“Pensamiento crítico en primera es lo que debieran tener, ¿por qué? Porque este mundo no está bien, (...), pero a este mundo hay que hacerle cambios, las desigualdades son espantosas y yo creo que la instancia de cambiarlo no está en mí, yo siento que la generación que podríamos hacer hecho cambios, son los chiquillos que vienen.” (Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario)*

*“vivir en ese mundo supone habilidades, otros tipos de capacidades. El mundo gira mucho más rápido supuestamente, hay menos tiempo, hay más desarrollo tecnológico en la vida cotidiana. Entonces los que vivamos ahí y los que vivan ahí necesitan estar de alguna manera formados o preparados para enfrentar toda esa incertidumbre en donde nada es fijo, en donde ya somos, como decía un filósofo “ciudadanos del mundo”.” (Director de Establecimiento Educacional)*

*“(…) por un tema de formar a un ciudadano, que haya un respeto por la sociedad, que se forme un pensamiento crítico, que sea capaz de argumentar lo que estoy viendo o por qué me molestan ciertas situaciones, pero así como definidas, me acuerdo de eso, valorar el entorno cultural, respetar a la sociedad y el ser humano, no me las sé al detalle.” (Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

El **pensamiento crítico** se ve mediado por factores motivacionales de los estudiantes y docentes, así como también por factores culturales de las familias de origen e incluso por los deficientes niveles educacionales con los que efectivamente los estudiantes llegan a la enseñanza media.

*“Implica, primero, prestar atención y tener una opinión, positiva o negativa, sobre lo que está diciendo la otra persona. El problema, y el dicho de la Bío-Bío es muy cierto, “Para opinar tienes que estar informado”, acá los cabros están informados, pero de las cosas que a ellos les interesa, se saben hasta cuánto calzaba la abuelita de Sánchez, pero pregúntales del Imperialismo.”*

(Docente 2, Liceo Municipal)

En este escenario, los docentes enfatizan en la necesidad de desarrollar habilidades como ciudadanos críticos de su entorno. Sin embargo esto es factible de trabajar en establecimientos educacionales de mayor nivel socioeconómico, pues las necesidades básicas de los estudiantes están cubiertas; mientras que consideran que en contextos de mayor vulnerabilidad el foco de atención cambia y se debe centrar en habilidades de tipo intra e interpersonal.

*“(…) el alumno municipal siempre va a estar en desventaja, a pesar que acá aprenda más. El otro alumno, en tanto, tiene acceso a otras fuentes como viajar. De repente estás hablando del Coliseo romano y dicen: “Ah, sí, estuve con mi familia allí”. Los niños municipales con suerte conocen el cerro Renca, entonces son realidades distintas y se supone que a los dos les debemos enseñar lo mismo.” (Docente 2, Liceo Municipal)*

Los expertos están de acuerdo con los docentes en la importancia del pensamiento crítico, pues se trata de una habilidad compleja que es relevantes para saber discriminar la gran cantidad de información disponible, particularmente en internet. Especialmente en niños y niñas que están sumamente influenciados por las redes sociales. Se trata de una habilidad que fomenta la participación como ciudadanos.

Dentro del pensamiento crítico, los docentes destacan la necesidad de aprender a **investigar**, de **validar fuentes** y **acceder al conocimiento**, y como fin último, los docentes y el director de establecimiento enfatizan en la importancia de desarrollar habilidades para ser feliz y poder desenvolverse en el mundo que le toque vivir a cada individuo, independiente de su nivel socioeconómico y su trabajo u oficio.

*“(…) yo creo que está más allá de cuánto tú sepas, porque yo creo que va en una forma como tú te comunicas con los demás o cómo tú trabajas, porque al final en este mundo globalizado no somos individuales (...)” (Docente 4, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

*“hay una mirada de que pensamiento crítico y todas esas cosas son para que te vaya bien en el trabajo, que es un poco el énfasis de los profesores técnico profesional y la mirada más estrategia*

*y humana de pensar que el pensamiento crítico del siglo XXI son para que seas un tipo más feliz, más pleno y puedas aprender a vivir en este mundo y hacer realidad tu proyecto de vida, asumiendo un compromiso con este mundo también." (Director de Establecimiento Educacional)*

*"yo busco un ser humano más en armonía consigo mismo, más en armonía con el entorno, más en armonía con la naturaleza, más en armonía con su ser etc. Para eso, yo hago esto, eso, que puede ser distinto a lo que piensa el resto, pero responde ese ideal. Yo quiero ser un ser humanos más felices, si hay un ser humano más feliz ganamos todos finalmente" (Grupo focal, Liceo PS)*

Por último, la **creatividad** es vista como el desafío que tienen los estudiantes de realizar en sus trabajos un resultado que pueda ser presentado de forma innovadora, entretenida y atractiva para el resto. Se deja de lado en este escenario, la mayor complejidad que tiene el ser creativo, pues se carece de ejemplos en donde la creatividad tome un rol activo en la capacidad de investigar, de resolver problemas complejos y de relacionarse asertivamente con otros.

*"Ahora se me ocurrió hacer un álbum de la divisiones celulares como revista y ellos le dieron su toque. Algunos hicieron como portada de Instagram, de Snapchat (...)" (Docente 4, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

En términos generales se trata de habilidades que, por un lado permiten relacionarse con el entorno, considerando el accionar como ciudadanos críticos, pero el punto está en entregar herramientas a los estudiantes que les permita de forma autónoma acceder al conocimiento, discriminar lo que es verdad de lo que no y satisfacer sus necesidades, más allá del contexto desde el que provengan.

*"(...) pero si usted no tiene la conciencia de sobrellevar un problema, de adaptación al medio, ahí va a quedar, porque este mundo cambia constantemente, el mundo de hoy día no es el mismo del mañana. Por lo tanto el conocimiento se va renovando, uno puede ir perfeccionándose, pero si no desarrolló habilidades emocionales, por ejemplo, ahí se va a quedar." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

*"(...) eso es súper importante que uno sepa en ellos el lograr desarrollar ese aprendizaje autónomo, que ellos se hagan capaces de indagar, tener ciertas habilidades que les permitan llegar al aprendizaje de manera personal." (Grupo focal, Liceo PS)*

ii) Habilidades Intrapersonales

Por su parte, entre las habilidades intrapersonales, los docentes destacan específicamente como habilidades la **resiliencia, adaptabilidad, autoevaluación positiva/autoestima, autoconfianza, autorreflexión**. Las habilidades aquí mencionadas, son enfatizadas por los docentes como aquellas más importantes de desarrollar en estudiantes de enseñanza media, mientras que las habilidades interpersonales son consideradas de mayor valor y asertividad de trabajar con niños y niñas en enseñanza básica.

Los docentes ven **la resiliencia** como una habilidad, en cuanto a la capacidad de sobreponerse a problemáticas propias de contextos vulnerables en los que viven los estudiantes escolares con los que ellos interactúan. Al revisar la significación que realizan los docentes sobre la resiliencia, se infiere que trata más bien de la capacidad de **autocontrol** en contextos de tensión o de dificultades. Para los docentes, la resiliencia denotaría su importancia de acuerdo al nivel de vulnerabilidad de los estudiantes y la complejidad de las situaciones a las que se encuentran expuestos desde muy pequeños. La capacidad de **autocontrol** se encontraría para los docentes relacionada con **adaptabilidad**, como mecanismo para desenvolverse en nuevos contextos. Ambas habilidades importantes para los entrevistados, pero que se encuentran en un nivel deficitario entre sus estudiantes.

*“¡Uy!, les faltan unas habilidades blandas a esos cabros, los que están en cuarto medio tienen una cuestión tan poco desarrollada en términos afectivos con los otros, de hecho son demasiado hacia dentro, no expresan, no se comunican mucho, a ellos les falta mucho eso, se van a enfrentar al mundo. Ahora, no sé si siguen estudiando o si se ponen a trabajar, no van a ser capaces de establecer una relación más allá de la parte laboral, un chiquillo que les va a molestar algo y yo sé que se van a enojar y van a mandar todo a la punta del cerro.” (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

Como se aprecia en la cita anterior, ambas habilidades consideradas por los docentes se relacionan principalmente con habilidades interpersonales como la **comunicación** y la **resolución de conflictos**.

Cuando los docentes se centran en esto, se visualiza que la reflexión se posiciona sobre aquellos contextos en donde los estudiantes pueden verse más expuestos a tener que levantarse una y otra vez, particularmente en grupos socioeconómico más vulnerables. Pues son aquellos estudiantes los que mayores dificultades tienen en estas habilidades. Es relevante considerar que el estudio se centra principalmente en estudiantes de enseñanza media de establecimientos educacionales municipales y

particulares subvencionados, que en su mayoría, reciben un abanico de mayor diversidad de contextos que aquellos provenientes de grupos socioeconómicos más altos<sup>13</sup>.

De esta forma, los docentes consideran a la base las limitaciones que el medio impone para que los estudiantes se desarrollen y desenvuelvan de una manera adecuada. Así, el docente debe tomar un rol activo en el refuerzo positivo de sus estudiantes, aun cuando considere que las condiciones de vida de los mismos sean más bien adversas que favorables.

*“Si tengo a un cabro con problemas de autoestima y le digo “Qué flojo”, el cabro se va a ir autoconvenciendo. Entonces, en cierta medida, hay que ser un vendedor de humo, en el sentido que los cabros se crean el cuento que pueden hacer todo lo que quieran hacer, cuando uno sabe que no es así. Uno tiene que generar expectativas positivas desde el propio muchacho que tiene problemas de autoestima, primero, física, de ubicación en la estructura social y una combinación de estas dos porque se tienden a apuntar entre ellos.” (Docente 2, Liceo Municipal)*

*“Entonces por más que la institución ha trabajado, y creo que este chico está desde primero allá, ahora esta desescolarizado, por más que hayan trabajado todo el tiempo en el rollo afectivo, y formativo, y bla, bla, este chico salió de la escolaridad, salió a la calle y el contexto se lo comió, y prima eso, prima la cuidad de Dios más que todo eso (...)” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

De manera complementaria a lo anterior, consideran que se requiere de una **actitud reflexiva sobre uno mismo y la autopercepción positiva**, habilidades relacionadas al autocontrol plasmado en el marco teórico, pues los niños y niñas que se encuentran hoy en el sistema escolar deberán en un futuro cercano ser capaces de enfrentar situaciones de manera autónoma.

*“hoy en día los chiquillos son muy hacia afuera, son muy hacia los otros y yo creo que nuestra pega pasa finalmente por ver la mirada sobre sí mismo, es decir, oye mira, tu eres capaz de esto, esto puede pasar, pero tú tienes las herramientas, tu puedes generar las herramientas para salir adelante, y fortalecido finalmente, pero hoy se da precisamente eso, que los chiquillos de alguna forma le hacen el quite a aquello, a quienes son finalmente, a aprender a crecer a desarrollarse y*

---

<sup>13</sup> Esta perspectiva, para efectos de la presente investigación, podría estar condicionada debido al perfil de los docentes, que se caracterizan por desarrollar su experiencia laboral principalmente en el sector municipal y particular subvencionado. Si es que la presente investigación abarcara además a docentes que trabajan en establecimientos educacionales particulares pagados, es posible que los resultados se viesan modificados.

*lo preocupante es lo que viene después, porque por último nosotros acá podemos guiar más menos, apoyar más menos contener ¿pero qué es lo que va a pasar con esos chiquillos cuando sea adulto por ejemplo?" ((Grupo focal, Liceo PS)*

*"(...) en el comienzo estar pendiente de uno y tener la mirada hacia adentro te ayuda de manera constante en esa búsqueda que va a ser necesaria la resiliencia, porque voy a estar buscando, voy a estar cuestionando de manera personal qué es lo que quiero, hacia dónde voy, me voy a caer, me voy a enfrentar a momentos oscuros, entonces va a ser necesaria la resiliencia y cuestionarme (...)"(Grupo focal, Liceo PS)*

Siguiendo con lo anterior, la **autoevaluación positiva o la autoestima**, tiene directa relación con la capacidad de sobreponerse a situaciones, fenómeno que hoy los docentes consideran que se trabaja silenciosamente en el día a día con los estudiantes, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad. Pues en muchos casos, los docentes relatan situaciones en donde ven que los estudiantes tienen una visión poco valorable de sí mismos. Esto se ve reflejado en constantes casos de depresión entre estudiantes y una actitud poco asertiva al momento de enfrentar situaciones que cuestionan la opinión de cada niño o niña, ya que observan en sus estudiantes poca **autoconfianza** y poco **autocontrol** para resolver problemas y establecer una comunicación eficaz con su entorno.

*"(...) finalmente si tuviera que jerarquizar por ejemplo, yo creo que es fundamental, viendo hoy los chiquillos, por lo menos mi experiencia en media con los más grandes, es el sentido de la resiliencia, la atención y la resiliencia finalmente. Yo creo que eso es fundamental, hoy día los chiquillos están en una parada de cualquier cosa los derrumba, cualquier cosa los tira al suelo (...)" (Grupo focal, Liceo PS)*

*"Yo creo que, en primer lugar, tiene que tener autoestima. Es increíble, hay grandes problemas de autoestima en nuestras generaciones." (Docente 2, Liceo Municipal)*

*"el cariño es fundamental según mi visión subirle el autoestima a los jóvenes, porque todos tenemos algo que dar, aunque algunos tienen habilidad para las matemáticas, otros para cantar, otros para tocar la guitarra, para bailar, todos tenemos diferentes habilidades. Entonces lo que uno tiene que potenciar es el cariño, el respeto para que ellos mismos se respeten." (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

### iii) Habilidades interpersonales

Por último, y directamente relacionado con lo anterior, se encuentran las habilidades interpersonales. Como ya fue mencionado, los docentes enfatizan en la **comunicación, la resolución de conflictos** y el **trabajo colaborativo**. Todas relacionadas con las ideas anteriormente expuestas, en cuanto su desarrollo se encuentra estrechamente vinculado con habilidades cognitivas e intrapersonales, además del contexto socioeconómico de los estudiantes.

Particularmente, la **comunicación** para los docentes se encuentra directamente relacionada a la **resolución de conflictos**. Los entrevistados destacan la importancia de contar con estudiantes capaces de escuchar y ser escuchados, pero a la vez, la comunicación tiene un nivel de complejidad mayor que dice relación con la capacidad de generar algo nuevo desde la interacción. En este sentido, los docentes si bien valoran y ven la comunicación como una de las habilidades de gran relevancia, también la observan como una de las más débiles y que se ejemplifica en las reacciones que tienen los niños y niñas a comentarios de otros estudiantes, ya que afirman que en muchos casos los estudiantes carecen de la capacidad de escuchar, comprender y transmitir mensajes coherentes y asertivos. Ello implica que se trata de una habilidad de suma importancia, pero deficiente entre los estudiantes escolares, particularmente en contextos vulnerables.

*“(…) la idea de resolver los conflictos, es hacer que el niño sea más asertivo en su comentarios, porque a veces pasa mucho que ellos, como no se dicen las cosas de una buena forma, generan roces.” (Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

*“La resolución del conflicto de todo lo que tiene que ver con mediación cuando uno le entrega esas habilidades, porque son al final súper chicos, pero si es un niño que no lo puede resolver, va a ser un adulto que no pueda resolver qué va a hacer en el futuro. Entonces esa observación que nosotros hacemos constantemente en el patio, en la sala, en la hora de la colación, es una evaluación súper buena, porque nos dice a nosotros para dónde ir, qué dirección tomar en cuanto a las habilidades que queremos desarrollar, porque a mí no me sirve un niño que sea excelente lector, excelente logístico, si no sabe cómo resolver un problema.” (Grupo focal, Liceo PS)*

Es interesante observar que el **trabajo colaborativo** es planteado por los docentes como **trabajo en equipo**, pero principalmente en contextos de trabajo grupal en aula y no así basado en la importancia del trabajo colaborativo en el día a día. De esta forma, si bien se trata de una habilidad abordada en aula por los docentes –tema que será tratado más adelante-, ha sido principalmente enmarcada a un contexto de

aprendizaje de contenidos y no como una habilidad para la vida en un contexto mayor, ni tampoco en cuanto la complejidad que requiere la coordinación, colaboración y comunicación entre los individuos.

Por otro lado, los expertos visualizan el trabajo colaborativo como una habilidad que se relaciona con diferentes tipos de habilidades y que implica la necesidad de comprender, aceptar y colaborar con otros; temas abordados por los docentes previamente sin considerarlo en su interacción con esta habilidad. Además, el trabajo colaborativo para los expertos es clave en una sociedad en donde el conocimiento ya no es considerado finito y que su crecimiento está dado por la colaboración de todos, para ello, el trabajo colaborativo se vuelve una herramienta fundamental.

*"(...) generar conversaciones que tengan que ver no solamente con la interacción entre el profesor- el estudiante, una retroalimentación, sino que la expansión de eso a profesor- estudiante, estudiante-estudiante, retroalimentación, se genere diálogo y diálogos que no solamente tengan que ver con diferentes puntos de vista, sino que basarte en el punto de vista del otro para enriquecer la opinión, entonces en el fondo no solamente ¿qué piensas tú?, ¿qué piensas tú?, ¿qué piensas tú?, sino que ¿qué piensas tú relacionado a lo que acaba de decir tu compañero? y construir sobre eso y eso en distintas asignaturas. Eso en la literatura aparece como generación de discusiones productivas para el aprendizaje" (Experto 4)*

Al revisar las diferentes habilidades, existen posiciones divergentes entre docentes y expertos, en cuanto los docentes consideran que se le debe dar prioridad a una u otra habilidad de acuerdo al grupo socioeconómico del niño o niña (por ejemplo el autocontrol y la comunicación en contextos vulnerables, más que el pensamiento crítico y la creatividad). Mientras que entre los expertos, se defiende la idea de la utilidad de las habilidades en su conjunto, más allá del grupo socioeconómico, pues argumentan que justamente es el contexto de una sociedad que se enfrenta a cambios permanentes y un uso complejo de la tecnología, en donde se requiere la capacidad de hacer un uso inteligente de la gran cantidad de información disponible, además de la necesaria interacción con otros y adaptarse a los cambios, ya que hoy los diferentes grupos de la población acceden cada vez más a trabajos ligados al sector de servicios que al sector productivo. Esto implica reconocer que el mundo en el que se desenvuelven las personas hoy, es mucho más complejo y el rubro laboral de servicios va más allá de un grupo pequeño de la población de estratos socioeconómicos altos.

*"Entonces no son habilidades nuevas, pero están más exigidas y son más necesarias en todo, para toda la población, antes era como propio del grupo o de la clase más dominante y que estaba en las tareas más intelectuales" (Experto 3)*

Un punto que es relevante para los expertos, es que no se trata de habilidades que vayan a dejar de lado los contenidos, sino por el contrario, los contenidos siguen siendo relevantes, hay cosas básicas que se deben saber y eso incluye el uso de tecnologías, pero hoy el foco no se debe orientar solo en memorizar, sino en adquirir ese mismo conocimiento a partir del desarrollo de nuevas estrategias que fomenten la adquisición de habilidades.

*"Aparte que tú sabes cosas, en algunas clases tienen que aprenderse las tablas de memoria, digamos, eso nunca pensamos que esté mal, como aprenderse, no sé, las formas verbales, sí hay que saberlas. No sé cómo las aprenderás, pero no es un conocimiento que tú puedas obviar, pero eso no es lo creativo, no está desterrado el aprendizaje repetitivo o de memoria, lo que pasa es que es demasiado básico para lo que necesitamos ahora." (Experto 2)*

Además de todas las habilidades expuestas hasta ahora, los docentes destacan que en el escenario de hoy, la educación requiere adaptarse a los tiempos cambiantes y donde el rol que ellos deben cumplir en un nuevo escenario se vuelve imperativo de abordar. Es así que algunos de los docentes entrevistados consideran que el mundo actual requiere de docentes capaces de desarrollar en sus alumnos las habilidades necesarias para desenvolverse en un mundo cambiante y en el que la información está disponible para todos en distintas plataformas, de tal forma que el rol de los docentes debe cambiar hacia un acompañamiento más que a la entrega de información y conocimiento dirigido, posiblemente por ello la autocrítica sobre la visión adquirida en la formación inicial del el trabajo docente dirigido desde una visión conductista. Así mismo, dan cuenta de la necesidad de que el docente conozca los contextos de sus alumnos y las distintas realidades de las cuales provienen.

*"...al menos nuestro rol cambia, dada la necesidad de conocimiento en la que estamos hoy en día, en conocimiento está a disposición de todo el mundo. Antes era el profesor el asidero del conocimiento digamos y de él provenía, sin embargo, hoy día, en esta sociedad globalizada, internet, está todo a disposición por lo tanto el conocimiento por el conocimiento no tiene ningún sentido." (Grupo focal, Liceo PS)*

Sin embargo también llama la atención que existe otro grupo de docentes que tiene poco cuestionamiento sobre el escenario social en el cual la educación hoy se lleva a cabo. De esta forma, existen posturas que

reflejan un precario cuestionamiento al rol del docente y el uso de habilidades, basando su interacción con los estudiantes desde un plano en donde se debe buscar cómo hacer de las clases un escenario más lúdico, pero que no supera el nivel de la didáctica.

Por último, los expertos reconocen que la mayoría de los docentes asocia las habilidades del siglo XXI con TIC's, pues ese es el contexto en el cual más se habla del tema y que se encuentran directamente ligadas al pensamiento crítico y la capacidad de investigar, pero que se ha mantenido en un plano también relacionado con hacer de las clases algo más entretenido.

*"(...) generalmente están ligado a TICs, algunas de estas habilidades del siglo XXI aparecen, pero ligadas a cuestiones virtuales" (Experto 2)*

*"Bueno, se me vienen a la mente todo el tema de las habilidades sociales, emocionales y también las ligadas a las TICs." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

### **5.2.2. La visión docente y la literatura revisada**

Para finalizar este apartado, se considera pertinente detener el análisis en la relación de las habilidades más relevadas entre los entrevistados y su cruce con las habilidades consideradas para la presente tesis desde el marco teórico seleccionado: **Pensamiento Crítico, Resolución de problemas complejos, Creatividad, Comunicación, Trabajo Colaborativo, Autocontrol, Autopercepción positiva.**

#### i) Pensamiento Crítico

De acuerdo a lo expuesto por docentes, queda claro que el pensamiento crítico es una de las habilidades más reconocidas por ellos, destacando sus características, el contexto y la importancia por la cual es necesario su desarrollo. Por tanto, se trata de una habilidad que tanto la literatura como el conocimiento real de los docentes entrevistados, evidencia su importancia, conocimiento, desarrollo y coherencia.

#### ii) Resolución de problemas complejos

Por su parte, la resolución de problemas complejos, si bien es concebida por la literatura como una estrategia para resolver problemas, esta no es abordada con las mismas orientaciones por los docentes, quienes se centran más bien en la resolución de conflictos con otras personas, pasando de habilidades de orden cognitivo a aquellas de carácter interpersonal, perdiendo la orientación de buscar soluciones nuevas a problemas de siempre. Al parecer se trata por tanto de una habilidad que representa mayor complejidad de comprensión y contextualización por parte de los docentes, quienes al revisar las habilidades de

carácter cognitivo, se centran principalmente en aquellas comúnmente consideradas para realizar una investigación.

iii) Creatividad

Se trata de una habilidad observada por los docentes como un aporte al trabajo de sus estudiantes, pero en la cual no se logra dimensionar el impacto que puede tener como habilidad relacionada con aquellas cognitivas e interpersonales, en cuanto su desarrollo generaría resultados de mayor complejidad al introducir estrategias innovadoras para la obtención de resultados, de resolución de problemas complejos y para mejorar la eficacia del trabajo colaborativo.

iv) Trabajo Colaborativo

El trabajo en equipo según la literatura, se trataría de una habilidad que permite la colaboración entre personas, elemento que es visto por los docentes más bien como una herramienta de trabajo que como una habilidad en sí misma. Esto da cuenta de una comprensión poco profunda de los docentes sobre su relevancia y el impacto en otras áreas de la vida y la interacción con otras habilidades, quedando más bien relegada a una estrategia didáctica para la adquisición de conocimiento. Esto llama la atención por el poco énfasis que se pone en esta habilidad y la sí enfática relación entre comunicación y resolución de conflictos, pues el trabajo colaborativo estaría directamente ligado a las dos anteriores, pero que carece de una correlación explícita con ambas para los docentes. Llama la atención que entre los docentes, solo algunos de ellos señalen su correlación con la empatía y la aceptación a la diversidad como parte de las habilidades que se relacionan con el trabajo colaborativo y que hoy, en muchos casos, sea fuente de conflictos al interior de los establecimientos.

v) Comunicación

Los docentes son asertivos al considerar las habilidades que se relacionan con la habilidad de comunicación, pues identifican otras habilidades como autoestima, resolución de conflictos y el autocontrol de los estudiantes como aquellas importantes de considerar al pensar en la comunicación. Es considerada una de las habilidades de gran relevancia para la interacción con otros, pues se trata de una habilidad que permite mejorar la convivencia escolar, pero que hoy se encuentra en la mira de los temas prioritarios debido a los reiterados conflictos entre estudiantes, dando cuenta que si bien la comunicación y la resolución de conflictos es prioritario, hoy es un tema que requiere de mayor desarrollo entre los estudiantes.

vi) Autocontrol

Si bien los docentes plantean de forma permanente la idea de resiliencia, la significación que hacen de ella tiene directa relación con la capacidad de autocontrol relevado por la literatura, y que, como ya ha sido expuesto, hoy es un tema central para la convivencia escolar debido a la magnitud de los conflictos escolares. Se trata de un elemento central para la estabilidad emocional y que se ve reflejado a partir de una autoestima positiva, autoconfianza, autorreflexión, la capacidad de adaptabilidad.

vii) Autoevaluación Positiva

Como ya fue mencionado, autoevaluación positiva está relacionada con el manejo de las emociones y por ende es relacionada por los docentes con el autocontrol como resiliencia. Se trata de una habilidad que los docentes deben fomentar de manera permanente entre sus estudiantes, pues, consideran que en contextos de mayor vulnerabilidad, menor es también el autoestima de sus estudiantes. Por su parte, la literatura reporta esta habilidad como un elemento central para la interacción con otros, pues será el punto de partida desde donde las personas serán capaces de ponerse metas claras y realistas de acuerdo a la evaluación crítica que son capaces de hacer de sí mismos. Esta definición de la habilidad no es relevada por los docentes, quienes se centran en factores emocionales y no se supera dicha barrera para dar una comprensión mayor a la relevancia operativa que puede tener una autoevaluación positiva, por ejemplo, al reforzar el establecimiento de metas.

Llama la atención que el nivel de conocimiento de los docentes sobre las habilidades, refleja a su vez la precaria difusión de material educativo, como el que EducarChile pone a disposición de la comunidad educativa. Esto podría estar indicando que los docentes carecen de canales formales de difusión de materiales como este. En efecto, cuando se le consultó a los docentes sobre el conocimiento de este tipo de materiales, la visión principal de los entrevistados es que se trata de información que y material que llega hasta los directivos de los establecimientos y no necesariamente se genere una cadena de difusión de la información hacia el resto de la comunidad educativa.

*“No, no nos llega. Mucho llega al equipo directivo y este no baja la información, ahí queda.”  
(Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

A lo anterior se agrega la desactualización del material difundido. Si bien estas habilidades son abordadas en la web de EducarChile, e incluso se presenta un link en el cual se analiza la vinculación de las “four CS” en el currículum chileno, aun se trata de una iniciativa en construcción, ya que los contenidos de dicha web no están disponibles.

**Ilustración 4 Presencia de las competencias en el currículum chileno. Educarchile.**



Fuente: (MINEDUC & Fundación Chile, 2016)

### **5.3. LAS HABILIDADES PARA SIGLO XXI EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

Por último, este tercer capítulo de resultados buscar responder al tercer objetivo específico de la tesis, dando cuenta del trabajo que realizan los docentes en el contexto escolar. Para ello, desde la perspectiva de los expertos, se realiza una breve descripción del marco chileno que ha abordado las habilidades, con el fin de comprender de mejor manera el margen de desarrollo de habilidades para el siglo XXI que tienen los docentes en las instituciones escolares.

Para terminar este capítulo, se describen estrategias que los docentes utilizan para abordar las diferentes habilidades relevadas previamente por ellos, y se destacan elementos que dan cuenta del entendimiento que los docentes tienen sobre las diferentes habilidades, además de los facilitadores y obstaculizadores para su desarrollo. En esta última parte, el foco de atención está puesto en los relatos de los docentes y el director de establecimiento educacional, basado en sus experiencias en el trabajo con escolares, lo que nuevamente se ve complementado con la visión de los expertos.

#### **5.3.1. La presencia de habilidades en el contexto educacional chileno**

En 1997 se realizó una reforma curricular para enseñanza media que buscaba actualizar el currículum en torno a una serie de habilidades que se consideró necesario de desarrollar en los jóvenes. En ese momento aún no se consideraban nominalmente como “habilidades para el siglo XXI”, pero sí se habían detallado como un conjunto de habilidades a contemplar en los Objetivos Fundamentales Transversales de enseñanza básica y media del Ministerio de Educación, necesarias para un mundo globalizado e interconectado. Los expertos consideran que con el pasar de los años, el Ministerio de Educación ha retomado débilmente la relevancia de las habilidades, pero éstas se han ido integrando poco a poco en la

discusión en el plano académico, debido a su importancia como condicionantes potenciales del aprendizaje.

*“El currículum se enfocó, o parte del discurso de la novedad de la reforma curricular que se hizo el 97 para educación media, fue actualizar el currículum de acuerdo a este conjunto de habilidades que había que formar, que en ese momento, no sé, todavía no existía P21, o gente que después ya las formuló ya propiamente como las habilidades del siglo XXI” (Experto 1)*

Si bien las habilidades para el siglo XXI están contempladas en el currículum, en la práctica se ha llevado a cabo un sistema educacional que enfatiza los contenidos. Esta situación genera una tensión a favor de un tipo de conocimiento que tiende a ser más enciclopedista, que integrador de ambos elementos. A partir de la actualización del currículum de enseñanza media en 1997 se busca dar un giro hacia las habilidades, habilidades que han estado siempre, pero que en el discurso se explicitan y enfatizan como prioridad para el nuevo milenio.

*“También este discurso de las habilidades es un discurso que viene como a decir “No, no basta ese conocimiento que uno lo nomina como enciclopedista de conocimiento, información específica, sino que hay que girar hacia un conocimiento de realidades”; pero eso en la reforma del 97 fue muy fuerte. (...) Entonces lo del siglo XXI, yo mirándolo así en perspectiva histórica larga, podría decir, que tampoco es tanta la novedad, es como poner nuevamente de frente la necesidad que de la escuela salga eso, que salga de esa perspectiva academicista- contenidista.”” (Experto 1)*

De esta forma, se intenta mover la atención hacia el desarrollo de habilidades, pero en la práctica, se lleva a cabo utilizando un lenguaje que es propio de una visión de contenidos, que a pesar del esfuerzo puesto desde la reforma de 1997, el enfoque en habilidades penetra débilmente en las aulas. A nivel nominal, ya en el currículum al año 2009 se abordan a partir de “objetivos fundamentales” y “contenidos mínimos obligatorios”, utilizando el término “contenido” comúnmente asociado a “materia”, limitando el espacio para las habilidades.

*“Nosotros mismos, como hacedores de currículums, no sabíamos cómo poder poner las habilidades en versión contenidos mínimos.” (Experto 1)*

*"en el curriculum están esas habilidades, lo que pasa es que no están tan explícitas, entonces se sigue poniendo énfasis en el saber intelectual, en el contenido más que en la habilidad.” (Experto 2)*

*“Sí yo creo que se ha avanzado bastante, pero lo que está en el medio como dices tú, por ejemplo, son los textos escolares, tener mucho espacio de mejora en relación a ser una mejor amalgama entre lo declarado y lo implementado.” (Experto 4)*

Pese al análisis que los expertos realizan, es importante enfatizar que hoy, en documentos del Ministerio de Educación tales como los “Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Enseñanza Media” del año 2012, la nomenclatura de “contenidos mínimos obligatorios” ha sido modificada, pasando a considerarse como “conocimientos” y “aprendizajes mínimos”. Pese a ello, sigue estando presente en la triada de “contenidos, habilidades y actitudes”, por lo que se mantiene el dilema de hacer calzar las habilidades en un currículo que mide contenidos y financia resultados –por ejemplo los fondos SEP- y el desafío de establecer un trabajo de habilidades en una nomenclatura asociada a temas. De esta manera, el desarrollo de habilidades ha dependido de la posibilidad de plantear actividades a través de las cuales se consiga dicho objetivo y no como un contenido en sí mismo.

*“una de las cosas que se constató en ese periodo [1997] es, por ejemplo, lo distorsionante que era tener objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. O sea ya solo el título “contenidos mínimos obligatorios”, no por lo obligatorio, sino por la idea de contenidos.” (Experto 1)*

*"como que hay una sensación de estos colegios contenidistas y que el contenido pasa a ser un poco demonizado, versus que no estamos preocupados de las habilidades. Entonces hay una disociación de un mundo que en la experiencia y, en lo que aparece en la teoría, deberían ser necesariamente integrados. Entonces no entiendo algo así como las habilidades separadas de los contenidos que se tienen que aprender en la escuela, que en este caso, en la escuela están dados por los contenidos curriculares y creo que se ha hecho un esfuerzo en relación al currículum de intentar de integrar las habilidades con los contenidos" (Experto 4)*

Por otro lado, existe una relación entre los contenidos que se trabajan desde el currículum y las evaluaciones tales como el SIMCE o la PSU, las cuales se basan en contenidos y no en competencias y habilidades. De esta manera, a través de este tipo de instrumentos se refuerza el trabajo en base a contenidos mínimos. Tanto docentes como expertos están de acuerdo que el foco de la educación se ha puesto en la disciplina de los estudiantes y esto ha sido fomentado también desde la formación docente y desde las experiencias particulares de escolaridad de los profesores. De esta forma, todas las asignaturas se han orientado de una u otra manera a mantener y reproducir un sistema que evidencia sus prioridades

en función de evaluaciones como el SIMCE, acotando el margen de desarrollo de habilidades, pues los estudiantes solo tienen un camino para llegar a un resultado establecido como “verdadero”. Se presenta por tanto una incoherencia entre el discurso que desde 1997 manifiesta la importancia del desarrollo de habilidades en los estudiantes y las políticas que efectivamente se aplican para llevarlo a cabo.

*“Lo que está en el registro es que el SIMCE es contenidista. Entonces usted me dice “desarrolle habilidades”, pero el SIMCE me mide contenidos y también lo que se le está pidiendo al docente que mida finalmente, que evalúe. O sea, la evaluación es un tipo de currículum, o sea, el currículum que vale. Además tiene consecuencia eso, porque además después al SIMCE se le asignan consecuencias, tú dices “ese es el conocimiento que importa”.” (Experto 1)*

*“(…) hasta que no haya como sistema señales claras de que esto es importante, por último a nivel de evaluaciones, que es la manera de como el sistema tiene de decir y de señalar lo que me importa que tú hagas, porque yo te lo voy a evaluar y en base a eso te voy a calificar, pero si hoy el sistema dice SIMCE, SIMCE y SIMCE, tú priorizas los conocimientos, se te quedan atrás las habilidades” (Experto 3)*

*“En el colegio siempre, en el Marco de la Buena Enseñanza se nombra, y se intenta, te lo digo que se intenta, porque la verdad es que a nosotros se nos mide por el SIMCE y este no mide habilidades del siglo XXI.” (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

En cuanto la PSU, existen visiones diferentes entre docentes, en donde se pone sobre la mesa la discusión de una PSU que orienta el trabajo en aula hacia contenidos y una afirmación de que esta prueba efectivamente logra medir habilidades. Sin embargo llama la atención que los dos únicos ejemplos relevados en las entrevistas, sean el de comprensión lectora y relaciones multicausales para fenómenos históricos, entendido como una habilidad que va más allá del contenido y que se relaciona con el pensamiento crítico. Sin embargo para efectos del presente estudio, la lectura que se puede hacer de dichas afirmaciones es que se carece de otros ejemplos en donde se pueda reafirmar una visión más amplia de la PSU como un sistema que realmente permite orientar el trabajo docente entre contenidos y habilidades.

*“(…) lo que evalúa la PSU no es memoria pura, sino que el niño, en el caso de historia tenga una capacidad de comprensión multicausal por lo mismo, de por qué las cosas suceden de esa manera o cómo se proyectan en el largo plazo, por lo mismo la evaluación, siento yo, está diseñada así.” (Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario)*

*“En lenguaje, son las habilidades, tú sabes que la PSU mide habilidades de comprensión lectora, entonces yo estoy acostumbrada a que lo mío no sea el contenido puro, sí vemos contenidos, pero todos aplicados a habilidades.” (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

Sin embargo se evalúa desde la visión de los expertos que existe falta de dirección política para hacerse cargo del currículo desde las habilidades y salir del contenido mínimo, en donde se responsabiliza principalmente a los docentes de esta situación.

*“A los profesores les llega un discurso de la política educativa súper contradictorio, súper contradictorio. Entonces obviamente se confunden y dicen “bueno, si la evaluación es lo que importa, si pucha, aquí mis estudiantes lo único que quieren es llegar a la universidad yo no voy a estar haciendo otra cosa que no sea la PSU”, entonces eso. Y bueno, la política ha tendido a culpabilizar a los profesores, perspectiva con la cual no comparto en nada.” (Experto 1)*

Sin embargo también destacan que la preocupación actual por las habilidades proviene de un cambio generacional de profesionales en el MINEDUC, más que por una política de innovación curricular en esta temática en los últimos años.

*“O sea, yo creo que las dos cosas, un poco el curriculum que puso las habilidades de frente, y nuevas autoridades en el DEMRE... y gran titular en los diarios, o sea del 97 al 2015, 18 años.” (Experto 1)*

Por tanto, a partir de lo recién revisado, se puede concluir que efectivamente el Ministerio de Educación ha realizado esfuerzos para abordar habilidades en el currículum, sin embargo, la concepción teórica de lo que se debería desarrollar y las formas de cómo llevarlo a cabo, no han quedado claro para los docentes. Se generan mensajes contradictorios desde la institucionalidad, pues aún se encuentra plenamente vigente la discusión sobre la relevancia y prioridad de contenidos por sobre habilidades, en base al lenguaje utilizado en documentos oficiales y las evaluaciones que implementa el Ministerio de Educación.

### **5.3.2. El enfoque de los establecimientos educacionales**

En directa relación con lo anteriormente expuesto, el quehacer del docente quedará supeditado a la institución educativa en la que se desenvuelva como profesor, ya que el margen entregado por el establecimiento, será el que marque la posibilidad de que un docente pueda dar mayor o menor prioridad a los procesos y no solamente a los resultados.

Los docentes permanentemente realizan la distinción entre las posibilidades de desarrollar habilidades en diferentes contextos, ejemplificando esto a través de lo que se puede abordar en liceos de excelencia – asociados a la posibilidad de desarrollar habilidades que les permitan fortalecer el rol como ciudadanos- o en aquellos de contexto vulnerables –en donde las habilidades más relevantes se enfocan en la capacidad de resiliencia y la interacción con otros-.

Es así que en contextos vulnerables, la contingencia diaria y la procedencia de los estudiantes marcan la pauta de trabajo de los docentes, posicionando el foco prioritario de los establecimientos educacionales en el “rescate” de los estudiantes, manteniéndolos en el sistema escolar como un mecanismo para alejarlos de los riesgos de la calle. Además, que la disminución de matrículas representa menos ingresos para los establecimientos educacionales que reciben subvención SEP. Acá por tanto las habilidades se abordan a pulso y desde la contingencia cotidiana de los establecimientos.

*“Es solamente como te digo yo, que los chicos puedan estar en una institución en donde se les pueda dar una atención básica, porque están en una situación de rescate.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

*"En Lo Espejo es que el joven vaya, que abarque subvención, eso es principalmente, porque no se ve que pueda realizar algo mejor, una, que son muchos desertores escolares, niñas sobre todo y como te decía delante, en la sala de profesores, ¿esa niña hará sinapsis, le crujió algo? Entonces yo a veces estoy en la incertidumbre... ¿qué hago si apenas sabe leer en español? apenas sabe escribir en español, ¿qué puedo hacer?" (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

Los docentes indican que existen diferentes enfoques dependiendo del contexto de la escuela, en cuanto a mayor vulnerabilidad los profesores tienden a enfocarse en las *habilidades blandas*, en la preocupación por el caso a caso, la situación familiar y entregarles afecto, así como mantener un vínculo con ellos y evitar que abandonen el la educación escolar.

*“Otro rol importante del profe es saber dónde está, saber dedicarse en qué contexto está el colegio, la familia que en el fondo conocer la realidad también de los niños, porque muchas veces el tema educativo, o el académico pasa ya a ser un poco segundo plano cuando uno tiene que atender cierta carencias que especialmente, bueno, a todo nivel hay problemáticas desde chiquititos hasta más grandes que los afecta, ya más allá de lo académico. Entonces hay que saber con qué ambiente*

*trabajamos, con qué familias estoy trabajando. Entonces hay que ver todo eso para poder en pos de lo que dice [...] que es desarrollo...” (Grupo focal, Liceo PS*

*“Entonces ahí claro, cuando hablas de siglo XXI, eso queda todo en teoría y allá vamos a lo real, entonces lo profesores están en ese juego más de, no sé, salir con los chicos a buscarlos a la casa, cachay, les celebran los cumpleaños, se involucran el fin de semana, no es “ya, chicos estamos en el siglo XXI, estamos en la globalización”. No eso es para otro ámbito.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

De esta manera, se releva la importancia del contexto de las escuelas y el enfoque de las habilidades que se trabajan con los estudiantes, de las necesidades particulares de los mismos y también de las distintas realidades de las familias de las cuales provienen. Es así que el foco en el tipo de habilidades estará mediado por el contexto socioeconómico y el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes.

*“Me toco en el contexto cuando estaban en las protestas y todo lo demás, entonces había todo un rollo que los chicos estaban sumamente en el 2006, 2007 estaban recién en el primer movimiento estudiantil, y los chicos estaban concientizados en perder un año por el movimiento estudiantil, si me hablas de habilidades blandas o de conocimientos para el siglo XXI estaba operando, en términos de lo que tú presentas para ver una sociedad democrática, un ciudadano crítico, o autónomo que sepa en el contexto en el cual está viviendo y sea un aporte para la sociedad, si eso es lo que quiere el conocimiento para el siglo XXI, estaba operando en el Cervantes y en el Aplicación, pero yo hacía eso, y después me iba a Previene en Pudahuel, y estaba así, y allá no, otra realidad, me encontraba llevando a los chicos a la junta de vecinos, de 14 o 15 años tratándolo de meter en la escolarización, meterlos en el colegio, y hablar con los profesores, porque no están sus familiares, y ahí si yo te diría que las habilidades blandas era más socializar con ellos, y hacer un vínculo para poder influenciar en ellos y tratar de meterlos al colegio, al liceo.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

Mientras que los estudiantes de liceos emblemáticos traen desde la casa una serie de habilidades instaladas desde las cuales se puede seguir trabajando, versus un estudiante que proviene de contextos de alta vulnerabilidad donde el mismo entorno “se los come”.

*“los chicos andan en la calle, o sea, el colegio trato de brindarles oportunidades en términos del desarrollo de habilidades blandas, de meterle que sean chicos que puedan socializar, que trabajen en equipo, que se sientan no frustrados pro las cosas que le están pasando, y salir adelante por*

*decir así, la teoría más o menos de la resiliencia y todo eso. Ya, pero nos damos cuenta que los chicos salen y van al contexto, al mundillo en donde ellos viven cotidianamente y se superponen los chicos... el otro día supimos que Jimmy, un chico de sexto, le había pegado una puñalada a un chico de 12 años en la mano, salió del colegio y está haciendo eso en la calle.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

Los docentes destacan además que en el contexto de liceos emblemáticos, las habilidades relacionadas con la formación como ciudadanos son parte del sello de los estudiantes, pues se caracterizan por formarse como personas que incluso llegan posteriormente a tomar roles como dirigentes estudiantiles y posteriormente cargos políticos. En estos establecimientos educacionales confluyen una serie de factores que incluye a la familia, el estudiante y el establecimiento.

*“Ahí sí hay difusión a todo eso. Porque el perfil de los chicos que estudian en esos liceos son más emblemáticos, no están en situación de vulnerabilidad, generalmente los papas son profesores, te encuentras con un perfil de chicos que saben para donde van, y que lo de ellos está ahí, porque sus papas son profesionales, lo tienen ya en el ADN, es imposible que no sigan estudiando. Entonces claro, ahí sí se puede dar eso, esa orientación por parte de profesores a eso que puede pedir el empresariado, como habilidades a futuro, para ser ciudadanos productivos.” (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

Por su parte, en establecimientos de excelencia se genera discordancia entre los valores que declaran y lo que realmente se trabaja con los estudiantes, pues los docentes enfatizan en los niveles de estrés que tienen niños y niñas por responder a los resultados en SIMCE y PSU que solicita el establecimiento educacional.

*“Nosotros tenemos el eslogan “Se el cambio que quieres ver en el mundo”, pero la verdad es que con la malla curricular y la visión del colegio, no se logra, tenemos a niños que están súper estresados, porque se les inculca desde chicos que lo importante es el puntaje.” (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

A lo anterior se suman diferentes requerimientos en distintos niveles del sistema educativo. Los entrevistados plantean que las demandas que tienen desde la dirección y declaración de la visión de cada establecimientos muchas veces se ve interferido con los requerimientos solicitados desde el o la UTP, que focaliza su atención en el cumplimiento de contenidos y la contradicción de esto con lo explicitado en el currículum por asignatura, en donde se solicita abordar habilidades de forma transversal. Además del

tiempo sobre exigido que se le debe dedicar a diversos contenidos por asignaturas, lo que deja aún menos espacio para abordar habilidades. Esto principalmente se argumenta en base a la idea de que el trabajo sobre habilidades requiere de mayor tiempo que los márgenes estipulados para el desarrollo de una clase.

*"Me explico, MINEDUC, los objetivos fundamentales, todo eso, el jefe de UTP también tiene un plan a seguir y el libro que entrega el ministerio, que lo regala a todos los jóvenes también es otra cosa, son los tres diferentes, por ejemplo el UTP te va a decir "haga lo que se pueda no más", ¿cachai?, el Ministerio mandó eso, hay que hacerle caso, eso también, siempre han dicho los mismo." (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

*"(...) uno pierde el tiempo en nivelarlos, ordenarlos y que de ahí el chico desarrolle le habilidad de entender cuál es la relación entre Napoleón y la independencia nuestra, de qué manera está vinculado, en eso cuesta y es un trabajo que muchas veces no se puede hacer por la cobertura, por la presión que uno tiene en los colegios, desde los UTP, desde el sostenedor y desde el mismo MINEDUC para alcanzar cierta cantidad de contenido, ese es el tema." (Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario)*

Por tanto, todos los docentes entrevistados están de acuerdo que un punto de inflexión para la posibilidad de abordar habilidades se relaciona con la visión y disposición de directivos, cuerpo docente, estudiantes y sus familias en cada establecimiento educacional. La capacidad de valorar y comprender los diferentes tipos de habilidades permite su desarrollo y fomento en diferentes instancias institucionales, incluso haciendo explícito el trabajo de las habilidades con acciones concretas y declaradas hacia los estudiantes.

*"yo creo que ahí hay una sinergia entre institución, directivos, cuerpo docente, y estudiante, el hecho que el estudiante llegue a esa institución es como que están todos en la misma sintonía." (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

*"Aquí llegó un profe con mucha creatividad, pero en su escuela lo pasaban frenando, porque esa escuela era materia- recreo, materia- recreo, niños ordenados, niños en sala, y los niños tienen que respetarnos ¿por qué nos van a criticar los alumnos? Si un alumno no tiene el derecho a criticar. Ese era como el discurso. Entonces aquí el profe encuentra un espacio abierto " (Director de Establecimiento Educacional)*

La reflexión de los expertos conlleva a considerar que es posible que en el contexto universitario se aborde con mayor fuerza el desarrollo de habilidades, pero esto ha quedado enmarcado en núcleos de

investigación académica y no necesariamente llevado a la formación docente de los profesionales de la educación. Mientras que, en el contexto escolar, es posible que las habilidades sean consideradas en segunda prioridad en términos explícitos del quehacer docente, careciendo de estrategias concretas para desarrollarlas, debido a las presiones del sistema, abordando las habilidades, en muchos casos, en base a las contingencias que implica el día a día en un establecimiento educacional.

*"Lo que pasa es que por ejemplo la facultad de educación que hoy día lo empieza a tener más claro es porque su pregunta es cómo formar a los futuros profesores, en cambio en el sistema escolar es mucho más operar en base a las contingencias, entonces tampoco es mucho control de eso. Esto no es un tema como que en general se tiende a culpabilizar a los profesores de que no les importa, de que no entienden, el tema es que las condiciones de los profesores son muy difíciles, porque efectivamente los incentivos y las demandas del sistema son contradictorias y no están orientadas a esto. Entonces nosotros podemos formar muy bien a los docentes en esto, pero también lo que pase con esta formación que le estamos dando va a depender del lugar al que llegue y los incentivos que haya en el sistema." (Experta 3, pág. 9)*

Desde una visión crítica del sistema educativo y de su propio rol como docentes, tanto docentes como expertos son enfáticos en considerar que el trabajo de los primeros se encuentra enmarcado en un sistema basado enfáticamente en la disciplina y una relación vertical entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

*"(...) yo creo que efectivamente no están preparados en eso, yo estoy aquí en una facultad de educación y veo que efectivamente... o sea en esta facultad se está tratando de hacer un cambio en esa línea, pero cuesta instalarlo, porque está muy enfocada la formación y la implementación en el aula de la mirada como vertical de la disciplina (...)"(Experto 3)*

*"Un horario, mantener el orden, mantener la disciplina, estar encerrado en un lugar sin poder salir, a veces sin permiso para ir al baño, mira, todas esas cosas y por eso, a mí me gustaría enfocar, por ejemplo, si un alumno no le entiende al profesor de matemáticas no es porque el joven no sepa o la joven no sepa matemáticas, es porque simplemente no le entiende al profe, no lo agarra, no le engancha, pero puede entender a través de otro medio, a través de las TICs, obviamente, a través de, no sé, un programa que a él le guste las matemática (...)" (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

*"Pero no así un mecanismo de control que sí el colegio trabaja durante 12 años, y que tiene que ver con la disciplina, respeto a la autoridad, cumplir con horarios, de un currículum que se impone porque el alumno no es libre de elegir lo que quiere aprender" (Docente 2, Liceo Municipal)*

*"(...) la escuela está yendo en el camino totalmente opuesto a esto por la enmarcación del contexto, por cómo está estructurada la escuela, está rígida, o sea yo me, es que me muero de pena, por las condiciones en que se está haciendo la docencia, súper disciplinada, disciplinada en el sentido de Foucault, las salas rígidas, todo el espacio de investigación, de curiosidad, de encontrar respuestas con otros (...)" (Experto 1)*

Una forma de evidenciar lo anteriormente expuesto, es que los docentes deben permanentemente informar a los directivos sobre las metas cumplidas en relación a los contenidos del currículum abordados en el semestre, afirmando que esto genera muy poco margen de movilidad para desarrollar su trabajo en aula. Los directivos supervisan las clases y se encargan de que el foco se mantenga en la entrega de contenidos y dejan poco espacio para el desarrollo de otras estrategias que fomenten habilidades.

*"Lo que pasa es que uno tiene que cumplir con las planificaciones y con los tiempos, además nosotros tenemos esta ATE que nos va a visitar, nos va a observar las clases y si no está dentro de la planificación esto, no se puede hacer." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

Ahora bien, en este mismo contexto, los docentes son sumamente críticos sobre la motivación de sus pares para abordar habilidades y consideran que se trata de un tema clave, pues en gran parte, para ellos depende de sus propios interés la posibilidad de abordar otros temas que no estén considerados por los establecimientos educacionales. Los docentes reconocen que el trabajo que desarrollan con sus estudiantes es susceptible de modificaciones, ya que pese a tener que responder a las planificaciones aceptadas por la dirección del establecimiento educacional, a puertas cerradas, su margen de acción aumenta.

*"Lo que pasa es que nosotros cerramos la puerta y acá hacemos lo que nosotros queramos, entonces se puede fomentar el pensamiento crítico o un pensamiento a-crítico. En un colegio subvencionado si tú dices "no", probablemente a fin de año te va a llegar el sobre azul; acá, tú para salir del liceo, si eres profesor titular, tienes que poco menos haberle pegado un balazo al director. Entonces queda a la consciencia de cada uno." (Docente 2, Liceo Municipal)*

*"Además que no sabría decir si el profesor de matemática, por ejemplo, estaría de acuerdo con hacerlo, porque le estamos quitando 15 minutos que podría estar explicando un ejercicio de la PSU." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

Pese a esta visión, al revisar el escaso conocimiento sobre qué son y cómo abordar habilidades para el siglo XXI, evidencia que si bien es posible que se generen diferentes estrategias pedagógicas y didácticas, ello no implica que la forma de trabajar con los estudiantes se dirija necesariamente a desarrollar habilidades como un objetivo claro y consciente.

De esta forma, tanto a partir desde los relatos de los docentes entrevistados y desde un siguiente nivel analítico en la presente investigación, se observa que al interior de los establecimientos hay una permanente tensión entre contenidos, habilidades y las demandas del mundo actual. Un ejemplo de ello es la forma que muchos establecimientos educacionales enfrentan el uso de tecnología, se genera una tensión en la cotidianidad del trabajo con sus estudiantes, por ejemplo, a partir de las decisiones que se toman con respecto al uso de teléfonos celulares, lo que para algunos docentes refleja la desactualización de los directivos para abordar los procesos educativos.

*"Entonces la escuela hace tabla rasa de los intereses de los jóvenes, no les interesa de dónde vienen ni para dónde van, sino que dos más dos es cuatro y que cuando suena el timbre, tiene que entrar a la sala. Usamos métodos del Siglo XIX para jóvenes del Siglo XXI" (Docente 2, Liceo Municipal)*

*"(...) por ejemplo, nosotros quitamos celulares a las 8:15, se los devolvemos a las 4:20, los niños están sin celular todo el día, pero eso también es aislar a los niños del contexto en que están siempre, entonces yo me siento educando en pleno siglo XIX." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

Por último, un elemento no menor, es lo reconocido por algunos docentes entrevistados sobre el trabajo colaborativo entre docentes. Plantean en este contexto la precaria existencia de espacios formales de trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales para el intercambio de experiencias y más aún para el desarrollo de habilidades, además que entre ellos existe un escaso conocimiento sobre lo que hace su par en la sala de al lado.

*"¿Sabes lo que pasa mucho en los colegios? falta mucho diálogo pedagógico. Sí, el gremio de los profesores es como bien arenoso, harto cahuín, pero poco el diálogo de las prácticas pedagógicas,*

*qué te ha resultado a ti en las clases, son muy egoístas también." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

Sin embargo existen experiencias en las que el trabajo colaborativo entre docentes se puede ver potenciado: los consejos de profesores y las capacitaciones son instancias en la cuales los docentes de un mismo establecimiento educacional pueden compartir saberes y experiencias, por lo tanto se convierte en un espacio de diálogo con pares que no se da en otras instancias en un mismo establecimiento educacional o con docentes de otras instituciones. Se debe destacar que sin embargo este trabajo entre pares se encuentra enmarcado en un quehacer individual de cada profesional. De esta forma, las instancias de diálogo pedagógico en un establecimiento y las de formación continua se posicionarían como una oportunidad para desarrollar con mayor énfasis el trabajo colaborativo entre pares, que permitiera el desarrollo de habilidades y compartir experiencias exitosas con otros profesionales<sup>14</sup>.

*"El hecho de que uno cuando va a un curso conversa con diferentes colegas que tienen diferentes experiencias, uno va rescatando todo lo que te sirve y ahí vas formándote." (Grupo focal, Liceo PS)*

*"(...) a veces nos damos cuenta en un consejo, porque alguno saca un tema y uno "sí, o no tanto" y ahí nos damos cuenta que sí trabajamos de la misma forma o no (...)" (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

De esta forma, tanto docentes como expertos son claros en plantear que el desarrollo de habilidades ha quedado remitido al interés y conocimientos que cada uno de los docentes ha adquirido y desarrollado a lo largo de su trayectoria laboral. De tal forma que entre algunos docentes, el abordaje de habilidades se ve potenciado, mientras que entre otros, se hace explícita la resistencia a generar cambios en sus prácticas.

*"Ahora, pasa que también tiene que ver con el tema de las características de profesor. A un profesor autoritario le importa un cuesco esto, o un profesor que fomente más esto con los cabros va a estar a caballo." (Docente 2, Liceo Municipal)*

*"el otro es el profe de física, que a él le molesta profundamente, es como ¿por qué tengo que cambiar mis métodos si yo he enseñado toda la vida así, para qué voy a cambiar? Entonces tú ahí*

---

<sup>14</sup> Los resultados acá expuestos tienen concordancia con los hallazgos de una investigación entre CIAE, la U. Católica de Chile (Sede Villarrica), la U. del Bío Bío y la U. del Desarrollo, en donde se señala que los docentes reconocen el trabajo colaborativo informal entre pares, lo que se reconoce como un trabajo basado en vínculos débiles, además de mostrarse reticentes a otro tipo de instancias de mayor complejidad, como son las observaciones en aula entre pares. (CIAE, 2017)

*te vas cuestionando si es la edad o bueno, en realidad también es mucho tiempo que llevan haciendo clases y queda tan poco para dejar de hacerlo." (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

*"Entonces si tú no reconoces, por ejemplo, que existe internet en tu manera de enseñar en tu sala de clases, por mucho que no lo uses ahí, entonces estás planteando las preguntas equivocadas y no estás trabajando lo que supones que vas a trabajar. Entonces eso es lo que yo creo que está siendo un fenómeno más evidente, algunos lo están tomando y están haciendo cosas al respecto, otros lo están evitando y no les importa, aun cuando está impactando la calidad de su enseñanza" (Experto 3)*

Como complemento a lo anterior, la visión de los expertos es clara en considerar que el trabajo individual que realizan los docentes sobre el desarrollo de habilidades, genera un abordaje diferenciado al interior de un establecimiento educacional y que puede llegar a repercutir en mayores tensiones entre los docentes de una misma institución educativa.

En directa relación a la falta de estrategias concretas y explícitas a desarrollar en los establecimientos educacionales sobre habilidades, los expertos dan cuenta de la existencia de docentes que efectivamente se cuestionan por nuevas estrategias para que sus estudiantes comprendan y aprendan en esta nueva sociedad. Particularmente esto se hace explícito cuando los docentes abordan la cotidianidad de sus estudiantes, por ejemplo al hacerse cargo del uso de teléfonos celulares en clases e incluso en el establecimiento educacional en general, lo que evidencia la inquietud de docentes y directivos por hacerse cargo de la realidad en la que viven hoy sus estudiantes. Sin embargo, esto es aún incipiente, y existe una importante cantidad de directivos y docentes el país que aún no se han detenido en estos temas, lo que se ve reflejado en la calidad de su trabajo diario.

*"El profe de historia usa el celular para que busquen fuentes en internet, que es un uso limitado, pero es algo, otros cambian las preguntas y entienden que traen internet a la sala para usarlo de forma compartida y otros lo quieren sacar y están lidiando con la disciplina y la motivación de los estudiantes por tratar de sacarlo, entonces igual está impactando su sala." (Experta 3, pág. 11)*

*"Entonces yo diría que en torno a las habilidades del siglo XXI sí hemos conversado en los pasillos, en los intercambios, no diciendo habilidades del siglo XXI, pero pensando en eso, en el escenario complejo que vivimos, que los chicos nuestros están más poseídos por las tecnologías. Entonces uso o no uso el celular en clases o se los quito, y si lo uso, para qué lo uso, para buscar información, para que los chiquillos hagan cálculos." (Director de Establecimiento Educacional)*

### 5.3.3. Cómo se abordan las habilidades del siglo XXI en el contexto escolar

Para comenzar este apartado parece relevante poner énfasis a un fenómeno que mencionan recurrentemente los docentes, que refiere a la medición de contenidos. Los expertos concuerdan que los docentes principalmente focalizan el desarrollo de habilidades como un medio didáctico para abordar contenidos, lo que implica que en reiteradas ocasiones, el proceso de aprendizaje se centre en los resultados, careciendo de actividades concretas que sean posibles de observar, de ser acompañadas y evaluadas desde la visión de los procesos. Esto por tanto, tiene un impacto en la visión de las habilidades en relación a la didáctica y una escasa comprensión de las habilidades como objetivos que permita orientar su desarrollo y fomento.

*"para trabajarlas hay que entenderlas como un fin, porque en el fondo para mí, mi fin son las habilidades, y por lo tanto yo lo que observo es que en el sistema escolar y en el universitario, al final le dicen al estudiante "vaya e investigue" y lo que se evalúa es el resultado de esa investigación y no el proceso. Cuando tú te metes en el proceso, la habilidad se transforma en un fin." (Experto 3)*

De esta forma, entre los docentes se visualizan dos formas de desarrollo de habilidades, por un lado aquel que logra dar sentido a la correlación entre un contenido y una habilidad a desarrollar en el estudiante:

*"Entonces el punto es justamente plantear otras preguntas que hagan que esa persona las trabaje, y eso implica entender estas habilidades como un objetivo de aprendizaje. Si tú lo entiendes como un medio sientes que se desarrollan solas." (Experta 3, pág. 6)*

*"(...) algunos pensamos que esas habilidades son para potenciar al ser humano, como ser humano completo, y otros solo la ven como un medio para mejorar su asignatura. (...) parte porque este profesor esté consciente de que esas habilidades no son un medio... depende de cómo pongas fin a un medio. Yo podría decir que esas habilidades son un medio para ser feliz, o para moverte de mejor manera " (Director de Establecimiento Educacional)*

Y por otro, aquellos docentes que mantienen la escisión entre contenidos y habilidades, si bien se declara el desarrollo y fomento de una, esta habilidad queda remitida a una actividad lúdica que carece de un trasfondo que vaya más allá de estrategias didácticas, asumiéndose que la habilidad se está desarrollando. Un ejemplo de ello es lo que sucede con la creatividad como aquella habilidad principalmente remitida a la didáctica, pues es comprendida como una estrategia de presentación de resultados asociada a una

didáctica atractiva y lúdica para los estudiantes y no necesariamente como una habilidad compleja para el desarrollo de un trabajo colaborativo eficiente o de la resolución de problemas complejos que requieren de la capacidad creativa para solucionarlo.

*"Innovar, yo, por ejemplo, hago la semana del inglés, que a veces en el colegio me dejan un día no más o a veces una semana, representan los países de habla inglesa, se disfrazan, películas, es muy linda. Con el inglés puedes abarcar todo, como te digo, puedes abarcar cine, puedes abarcar música, puedes abarcar ciencias, historia, todo." (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

*"chiquillos, aquí yo quiero creatividad, esto es suyo, a mí lo que me interesa es el contenido, pero el trabajo es suyo" y claro, ahí les dije "su creatividad, ustedes son los editores y tienen que hacer algo que sea bacán frente a la sociedad". Oye, trabajos preciosos que los chiquillos le pusieron, de hecho, los expusimos después en la feria científica." (Docente 4, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

Siguiendo con lo anterior, los docentes declaran enfáticamente fomentar el pensamiento crítico y que solicitan la búsqueda de información y la verificación de fuentes válidas, sin embargo reconocen que los estudiantes tienen importantes falencias en este contexto. Los ejemplos dados por los entrevistados evidencian que su rol en torno a esta habilidad se remite principalmente a nivel de dar una instrucción y no en un acompañamiento durante el proceso que permita a los estudiantes interiorizar cómo discriminar fuentes, dónde buscar y la capacidad de argumentar sobre los resultados que presentan.

*"(...) lo que siento es que a ellos les falta un poco eso de buscar fuentes que sean fidedignas. Por lo general cuando uno hace trabajos, cuando yo los llevo a la sala de computación, es Wikipedia, eso era lo fijo, era el manual de cabecera; no hay otros." (Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

*P: (...) buscar información, buscar información acerca de los países, siempre ocupando páginas de internet.*

*E: Oye y pensando en este contexto del uso de internet y que los haces investigar, ¿cómo logras trabajar con los chiquillos que logren discernir fuentes?*

*P: No, no he puesto un punto de buscar fuentes, no, solamente "busquen información". (Docente 5, Liceo Municipal, Escuela Municipal, Educación de Adultos)*

En términos generales, si nos detenemos a revisar cada una de las habilidades consideradas para la presente investigación, se observa el mismo fenómeno, en donde los docentes declaran trabajarlas, pero es clara su utilización como un medio didáctico para la obtención de un contenido como fin y un precario conocimiento acerca de su composición.

En el caso particular de **resolución de problemas complejos**, se evidencia ausencia de su abordaje, quedando relegada la investigación solo al contraste de fuentes y la generación de debate que permita obtener una opinión formada sobre lo que sucede, pero se carece de actividades que pongan en juego la capacidad de resolver una situación en particular y el desarrollo de estrategias innovadoras por parte de los estudiantes.

La **comunicación** por su parte, es abordada a partir de las mismas actividades en las cuales se trabaja el **pensamiento crítico**, particularmente cuando se realizan ensayos y actividades de debate, principalmente en asignaturas de lenguaje e historia, en donde se busca que los estudiantes comuniquen sus ideas de forma respetuosa y que las argumentaciones sean sólidas y comprendidas por todos.

*"me pasa que con los de lenguaje es como más conexión con eso, ellos tratan de ver más el tema de la argumentación, arman debates, arman juegos de roles" (Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

Los expertos concuerdan en el trabajo consciente y explícito que algunos docentes ya llevan a cabo, especialmente en actividades que ponen en debate el conocimiento existente y se discuten las fuentes y escenarios en los que se genera dicho conocimiento. Es así, que aquellos docentes que realizan actividades en donde las habilidades se ponen en juego, permite desarrollar la habilidad como un objetivo y no necesariamente como un medio para obtener resultados en una asignatura en particular.

*"Entonces tú ves que son docentes que están leyendo, desde una profunda comprensión de sus asignaturas, están leyendo el contexto y están empezando a cambiar sus prácticas pedagógicas." (Experta 3, pág. 10)*

Otras instancias en donde la comunicación es abordada, son las diversas contingencias en la interacción entre estudiantes que requieren, en muchos casos, la intervención del establecimiento educacional. Llama la atención que este espacio es uno que destaca por mayor interacción entre docentes y directivos, pues se trabajan estrategias para **solucionar conflictos** en conjunto, especialmente cuando los conflictos son entre estudiantes de diferentes niveles. Por tanto, acá el tema de la comunicación sale del aula y se

desarrolla en espacios de interacción general en el establecimiento educacional entre la comunidad educativa.

*"yo creo que está en la conversación cotidiana de los cambios, pero una intervención más explícita yo no la vislumbro, y no sé si en la formación academia de los profesores que están ingresando hoy día eso es un tema." (Director de Establecimiento Educacional)*

De esta forma se salta directamente de la comunicación al autocontrol como tema relacionado con la comunicación que se intenta fomentar entre los estudiantes, habilidades que consideran débilmente desarrolladas, en especial en aquellos casos de mayor vulnerabilidad.

*"No necesitas de una planificación para que un niño le des un abrazo, le digas que estas lindo hoy día te bañaste, vamos a lavarnos las manos y generar un vínculo" (Docente 1, Escuela Municipal y Liceo de Excelencia)*

*(...) una chica de segundo medio estaba llorando porque el pololo, que era su primer amor, lo había sorprendido con otra besándose, y ese es un temaso para ella a esa edad, para uno puede ser una anécdota, a esta edad uno puede contar esas anécdotas, pero entonces toda una conversa ahí más estratégica, "mira, este no es tu primer amor, este fue un intento no más, esto va a ser una anécdota más adelante, tú primer amor viene después, cuando tú logres tener una relación de respeto mutuo" (...)." (Director de Establecimiento Educacional)*

*"(...) yo les decía "pero chiquillas eso no es todo en la vida, está bien que quieran ser mamá y todo" "no, pero es que en mi población tía tenemos que ser mamá joven". Y lo otro me sorprendió harto es que muchos de los pololos estaban presos y ellas te contaban sus historias, como que te hacía ser más poderosa tener un pololo preso, de verdad se perdía mucho el norte con eso." (Docente 9, Colegio PS, Liceo Municipal, Escuela Municipal)*

Por otro lado los expertos están de acuerdo con que el contexto de las "asignaturas científicas" como biología, son espacios en los cuales las habilidades cognitivas se hace explícitas, aun cuando se trata de un abordaje que también queda al debe, pues la discriminación de fuentes, el trabajo grupal y colaborativo para la generación de conocimiento y el pensamiento crítico, se basan principalmente en instrucciones y se carece de un acompañamiento que efectivamente permita la incorporación de estas habilidades. Ya que la mera enunciación de la habilidad no conlleva necesariamente al desarrollo de ésta.

*"Yo creo que efectivamente son entendidas como un medio y por eso se trabajan tan mal. Por eso digo que posiblemente en ciencias es donde más, por las características de la disciplina, es más un fin porque hay un método que hay que aprender y hay un objetivo de aprendizaje." (Experto 3)*

En términos generales y como ya fue mencionado, es transversal la percepción entre los entrevistados de que las habilidades cognitivas son abordadas en asignaturas como biología, química y física, desarrollando el pensamiento crítico como consecuencia del proceso de investigación. Mientras que el pensamiento crítico para la formación como ciudadanos, es abordado en asignaturas de ciencias sociales como historia, lenguaje y comunicación y filosofía, pues en estos contextos se aborda la formación ciudadana como tema.

*"A ver, en lenguaje trabajan mucho con texto y con trabajo argumentativo, yo sé que en tercero le dan harto énfasis a los ensayos y a la postura argumentativa, en el caso de historia nosotros trabajamos con actividades que impliquen debate, participación, etc., de primero a cuarto, es como transversal a eso, en ciencias los trabajos experimentales, que se les pide investigar, expresar opinión frente a determinadas problemáticas" (Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario)*

*"(...) hay profesores que entienden muy bien esto y están empezando a hacer que los estudiantes analicen fuentes de forma crítica, entonces proyectan fuentes y las discuten, o sea que hay casos excepcionales que han empezado a actualizar estas habilidades, que son propias de la disciplina, al nuevo contexto." (Experto 3)*

Sin embargo, algunas experiencias de docentes entrevistados señalan no estar de acuerdo con la forma en la que se orienta en algunos establecimientos educacionales el trabajo sobre pensamiento crítico, pues es comúnmente asociada a ciudadanía, por lo que solo los docentes de ciencias sociales son convocados a capacitaciones en torno a educación cívica y formación ciudadana, pese a considerar que ésta es posible de ser desarrollada en todas las asignaturas. De esta manera, se cuestiona la división de habilidades por asignatura, ya que todos los docentes de un establecimiento educacional podrían ser convocados para el desarrollo de estos temas.

*"Y rápidamente nos fuimos dando cuenta que cómo se planteaba la formación ciudadana, como participación, lo podía hacer cualquiera: un profesor de matemáticas, un profesor de química, uno de historia. Yo agarro el programa de formación ciudadana y es un refrito de formación cívica." (Docente 2, Liceo Municipal)*

Por otro lado, acerca del trabajo colaborativo, se observan solo dos docentes que detallan estrategias concretas para acompañar este proceso, en donde además generan instancias de evaluación que permiten observar el proceso, son los mismos estudiantes quienes deben reconocer las características de trabajo grupal que han desarrollado.

*"Entender la diferencia entre el trabajo grupal y el trabajo colaborativo, porque los chiquillos tiene esa mala idea de que cuando hay un trabajo grupal, se dividen ¿por qué, si van a trabajar, si uno es tan importante como el otro? Al final cuando se dividen y es como un Frankenstein al final; no tiene ni pies ni cabeza. Eso se los enseñó, que no es lo mismo trabajar de forma grupal que de forma colaborativa." (Docente 6, Liceo de Excelencia, Liceo PS y Colegio PS)*

*"(...) una vez hecha la prueba y todo, trabajaron en equipos de tres o cuatro personas, yo les pregunté cómo se habían sentido, qué pensaban al respecto, una vez que ya los calificué, porque hay que hacerlos y algunos estaban molestos "no, es que yo dejé que tal persona trabajara y se equivocó y 'por eso me saqué esta nota y sabía mucho, yo me tendría que haber sacado tal nota" y yo dije de eso se trata, entonces ellos empezaron a autoevaluarse y a co-evaluarse e hicieron hincapié en que era importante confiar en el otro y que si se equivocaba uno, bueno había que asumir las consecuencias ahí no más." (Docente 7, Colegio PS, Liceo Municipal)*

Un contexto que los docentes asumen que es un espacio en donde más se abordan las habilidades interpersonales e intrapersonales, es la clase de Orientación. Sin embargo, los docentes que tienen jefaturas consideran que es un contexto de importante desconocimiento para ellos, pues se trata de clases desarrolladas principalmente por los psicopedagogos y que son escasamente abordados en conjunto con los docentes. Se vuelve entonces a retomar el tema del trabajo colaborativo entre docentes.

En otras experiencias descritas por los entrevistados, el equipo psicopedagogos solicita que los docentes que tienen jefaturas aborden en Orientación temas de contingencia nacional y otros que tienen directa incidencia entre los estudiantes, como el embarazo adolescente o el consumo de drogas y alcohol para conocer su visión. Pese a ello, son los mismos docentes quienes consideran que en muchas ocasiones se trata de actividades que finalmente tienen bajo impacto entre los estudiantes en cuanto al desarrollo de habilidades, en especial cuando se abordan solo desde el discurso, mientras que se hace un trabajo de mayor efectividad cuando se trata de actividades en las que se puede experimentar en concreto situaciones sobre el tema que se aborda.

*“Por ejemplo, no sé y el tema del alcohol y las drogas, les dieron un folleto del tema, los pusieron en ciertas situaciones, pero estas situaciones eran como muy... era como qué harías tú si es a un amigo drogándose, qué sé yo, no salen de ese margen de preguntas, no los llevan a situaciones fuertes, en cambio para los chiquillos fue más fuerte cuando fueron ex presos, gente que estuvo en la cárcel, los llevaron a charlas y eso para los chiquillos fue mucho más potente en términos de mensaje”*  
(Docente 8, Liceo PS, Liceo Municipal, Preuniversitario)

A partir de lo recientemente expuesto, queda claro que los docentes dan cuenta de que el abordaje de las habilidades para el siglo XXI conjugan 3 factores relevantes: el perfil del establecimiento educacional, el perfil de los estudiantes y la experiencia de los docentes. En cada contexto estos últimos deben generar estrategias caso a caso a partir de sus experiencias como docentes, así como también de recurrir a vivencias propias de la niñez y de la adolescencia de ellos mismos. Además de ello, mencionan la *intuición*, para referirse a la necesidad de evaluar en cada caso lo que podría resultar bien. En este sentido, consideran que es vital establecer una relación con los estudiantes, conocerlos y que exista comunicación permanente y fluida.

*“También se da mucho la parte más intuitiva, nosotros vamos un poco tanteando en cómo podemos llegar a los chiquillos, casi como que ser humano es distinto, yo puedo llegar de una forma a ti y tengo que llegar de otra forma a [...] entonces en ese sentido hay mucho de intuición, creo yo, hay mucho de conocer a los chiquillos, y la autenticidad y el dialogo me parece fundamental”.*  
(Grupo focal, Liceo PS)

*“leyendo, experimentando, cambiando los métodos, yo creo que en eso, porque uno leyendo, experimentando y haciendo varias cosas, varios cambios”* (Grupo focal, Liceo PS)

Se considera para efectos del análisis, que lo revisado hasta ahora, confirma el escaso conocimiento sobre habilidades y estrategias para desarrollarlas, pues se genera un contraste con aquellos docentes que conocen sobre el tema, utilizan estrategias de evaluación de procesos para identificar el desarrollo concreto de cada habilidad. Esto es visualizado desde el análisis, como una diferencia clara entre aquellos docentes que desarrollan la comprensión y aplicación de habilidades, versus aquellos que se quedan en la explicación teórica de los temas, e incluso entre aquellos que correlacionan mecanismos de evaluación con variables que no miden la habilidad que creen estar desarrollando, lo que da como resultado un evidente desconocimiento y falta de capacitación en torno a estos temas.

## **VI. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

A continuación se presenta el último capítulo focalizado en las conclusiones y reflexiones finales de la presente tesis. En este espacio se desarrollará primero una síntesis de los principales resultados de la tesis, para proseguir con una discusión sobre los resultados que conjuga los relatos de los entrevistados con el marco teórico. Por último, se aborda el alcance y los aportes de la presente tesis para futuras investigaciones sobre el tema en cuestión.

### **6.1. SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS**

#### **6.1.1. Síntesis “Formación docente y habilidades para el siglo XXI”**

Al detenernos a revisar los resultados del primer capítulo ligado a la formación inicial docente, uno de los puntos que se consideró relevante como elemento que influye en las directrices que puede tener una casa de estudios, se relaciona con la multiplicidad de discursos y visiones presentes en un cuerpo docente diverso que realiza clases en diferentes casas de estudios. Si bien las universidades enuncian su visión y misión, la capacidad de unificar dichos planteamientos se evidencian principalmente en los centros de investigación y no necesariamente en un lineamiento entre discursos de académicos durante el pregrado.

Se releva la existencia de dos grandes grupos de visiones de formación docente y su relación con habilidades para el siglo XXI:

- a) Por un lado aquellas casas de estudio en las que las habilidades son consideradas desde el Marco Curricular y que son abordadas principalmente en cursos de pedagogía y didáctica como medios para la adquisición de conocimientos. Si bien se reconoce en algunas de estas casas de estudio que se realiza un trabajo paralelo entre cursos que profundizan en contenidos de las disciplinas y los cursos de pedagogía y didáctica, los docentes que vivieron la experiencia como estudiantes universitarios dan cuenta de que es un punto deficiente aun, pues se carece de un trabajo integrado entre las disciplinas y la pedagogía y didáctica.

En términos generales esta postura pone énfasis en el conocimiento exhaustivo de las diferentes disciplinas en las que se especializan los docentes de enseñanza media y pedagogía en general, dejando de lado en sus enunciados la relevancia de las competencias y habilidades.

- b) Casas de estudio universitarias en las que las habilidades están más alineadas con los contenidos y se cuenta con un trabajo académico que de forma simultánea desarrolla estrategias para el fomento de habilidades en cada disciplina. Esto se realiza con la planificación de asignaturas entre

dos docentes, por un lado aquellos que focalizan sus esfuerzos en la disciplina y por otro, aquellos que generan la comprensión pedagógica que se requiere para el fomento de habilidades ligado a contenidos específicos. En la visión y misión de sus carreras de pedagogía, estas universidades plantean la necesidad abordar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, innovación, curiosidad e iniciativa, lo que representa un giro desde la visión curricular hacia un real enfoque de competencias y habilidades.

Por otro lado, quienes obtienen el título de docente previa formación profesional en una disciplina, ven aún más mermados sus conocimientos en torno al desarrollo de habilidades, pues los programas focalizan sus esfuerzos en lo disciplinar y la pedagogía y didáctica se aborda en menor profundidad que los estudiantes que ingresan a pregrado en pedagogía.

Un fenómeno recurrente de observar tanto en el contexto universitario, como en los docentes escolares, es que se asume que desarrollar estrategias para el trabajo con los estudiantes universitarios, tendrá como consecuencia que ellos sabrán aplicar a futuro estrategias para el desarrollo de habilidades con sus estudiantes escolares. Aquello que no se hace explícito, queda supeditado a la interpretación y comprensión de cada estudiante. Esto tiene directa relación con la falta de conocimientos y capacidades para el desarrollo de habilidades, entre los docentes en ejercicio.

Es interesante observar que los docentes son conscientes de la presencia de una visión aun conductista en la formación pedagógica y que ello repercute directamente en la forma en la que ellos hacen posteriormente sus clases con escolares, de tal forma que se ve aún más dificultado el proceso de fomento y desarrollo de habilidades.

En cuanto a la formación de docentes en ejercicio, se posiciona como un espacio en el cual se abordan las habilidades para el siglo XXI, se da cuenta de un nuevo enfoque sobre la educación que pone de manifiesto la necesidad de abordar competencias y habilidades, sin embargo los planteamientos quedan remitidos a un plano teórico de difícil aplicación, no solo por las escasas estrategias concretas para el desarrollo de habilidades, sino también porque las estrategias se hacen para los docentes poco eficaces en las horas lectivas, en las que además deben responder a los contenidos curriculares y que sus estudiantes respondan de manera adecuada a las evaluaciones solicitadas por el Ministerio de Educación.

Por último, los planteamientos de los académicos entrevistados de programas de reciente creación son vistos, para efectos del análisis, como un foco de nuevos planteamientos en torno a habilidades, pues se hace plausible la generación de nuevos marcos teóricos que sostienen los nuevos proyectos educativos y

que ven a la base la necesidad de desarrollar habilidades de forma transversal y permanente, dejando de lado la escisión entre contenidos y habilidades y proponiendo visiones de un trabajo complementario entre ambos componentes –contenidos y habilidades-. Sin embargo, al tratarse de formación docente que aún no cuenta con docentes en ejercicio, se carece de una visión de los mismos que pueda entregar con claridad una visión de lo que se implementa en estos programas de formación docente.

### **6.1.2. Síntesis “Percepción de los docentes sobre las habilidades para el siglo XXI”**

Los docentes tienen nociones generales del contexto en el cual se hace necesario el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, pero esto se produce principalmente dadas las instancias de formación de docentes en ejercicio que les han entregado nociones generales de lo que implica una sociedad del conocimiento.

En este espacio, se relevan dos grandes grupos de habilidades, aquellas comprendidas como habilidades de orden superior, concebidas en el marco teórico como habilidades cognitivas: pensamiento crítico, resolución de problemas complejos y creatividad.

Mientras que consideran como habilidades “socioemocionales” o “blandas” aquellas contempladas en el marco teórico como habilidades intrapersonales e interpersonales. Para los docentes estas habilidades son relevantes en cuanto al desarrollo de la personalidad de los sujetos.

Las habilidades seleccionadas para la presente tesis son identificadas por los docentes entrevistados. Sin embargo se puede ver que los docentes tienen una mayor comprensión de algunas de ellas, principalmente de las que más resuenan como parte de las habilidades para una sociedad del conocimiento, tales como pensamiento crítico y comunicación, pero se carece de una comprensión mayor en el resto de las habilidades como el trabajo colaborativo e incluso se producen confusiones entre la resolución de conflictos y la resolución de problemas complejos. De hecho algunas habilidades como la resolución de problemas complejos y la creatividad, que trata de habilidades de alta complejidad, son más bien remitidas, en el caso de la primera, al plano de la investigación, y la segunda, como una herramienta para volver más lúdicos los contextos de trabajo y de presentación de resultados.

Por último, la relevancia de una u otra habilidad se encuentra condicionada para los docentes de acuerdo al contexto del que provengan los estudiantes escolares, de tal forma que aquellos estudiantes en escenarios de mayor vulnerabilidad, requerirían desde la urgencia el desarrollo del plano afectivo y la interacción con otros; mientras que aquellas habilidades como el pensamiento crítico tendrán mayor

capacidad de ser abordadas en contextos donde los estudiantes cuentan con una base afectiva sólida, o bien, pertenecen a establecimientos educacionales que fomentan la participación ciudadana y política de sus estudiantes.

Por lo tanto, la mayor discrepancia con la visión de expertos y la literatura, está en el énfasis que ponen los docentes para diferenciar el trabajo que se debe realizar en contextos de mayor vulnerabilidad, versus la visión teórica que no podría mayor énfasis en ello. De hecho, las habilidades para el siglo XXI se ven como una herramienta que permite la disminución de brechas sociales entre estudiantes, por ejemplo, cuando se aborda el desarrollo de habilidades para el exitoso ingreso al mercado laboral (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015) y (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2015).

### **6.1.3. Síntesis “Las habilidades para siglo XXI en el contexto escolar”**

Al detenernos a revisar los resultados del tercer capítulo, se hace evidente la presión que tienen los docentes por responder a los requerimientos de un sistema estandarizado que mide resultados y no procesos. En este contexto, al igual que en la formación de los docentes, estos se remiten a la revisión de contenidos, pero en este escenario condicionados por pruebas estandarizadas como el SIMCE y las posibles consecuencias relacionadas a la entrega de fondos como los entregados por subvención escolar preferencial (SEP).

En este capítulo nuevamente se releva la clase social como variable que hace más o menos pertinente el desarrollo de una u otra habilidad. Los liceos emblemáticos son un buen nicho para el fomento y desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la comunicación. Mientras que aquellos establecimientos educacionales en contextos vulnerables, focalizan sus esfuerzos en habilidades intrapersonales que se encuentran escasamente desarrolladas en los estudiantes.

En cuanto al énfasis en las habilidades que cada docente realiza, se observa el trabajo diferenciado al interior del cuerpo docente de un mismo establecimiento educacional. Al igual que en el contexto universitario, los docentes, si bien deben cumplir con una serie de contenidos en el semestre, el énfasis que pongan en diferentes habilidades se verá mediado por el empoderamiento de cada uno de los docentes cuando realiza el trabajo con sus estudiantes. También llama la atención que los docentes en ejercicio tienen con sus estudiantes los mismos problemas que los académicos tuvieron con ellos, todos asumen que las habilidades se desarrollan solas, pocos son los profesores que se hacen cargo de profundizar en habilidades y más aún en un abordaje explícito de las mismas, quedando relegado a un

trabajo particular de cada profesional que deba abordar una disciplina o poner mayor énfasis en estrategias de trabajo.

En términos generales se aprecia un claro desconocimiento y escasas capacidades de los docentes para el desarrollo de habilidades, lo que se estima que proviene directamente del enfoque recibido en sus periodos de formación inicial, a lo que se suman escasos espacios de trabajo colaborativo entre ellos, aun cuando los consejos de profesores y las capacitaciones sean instancias que permiten el compartir experiencias. De todos modos, estas instancias quedan acotadas a un aprendizaje individual de quienes comparten en estas instancias, manteniéndose aún la ausencia de un trabajo alineado de todos los docentes al interior de un mismo establecimiento en torno al desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Antes de finalizar, un elemento clave en cuanto la comprensión, el fomento y desarrollo de habilidades, se evidencia en la forma en la que las habilidades son abordadas en el contexto escolar. La incorporación de las habilidades en el trabajo diario de los docentes ha quedado principalmente remitida a su comprensión como herramientas para el desarrollo de contenidos, lo que ha implicado su escaso seguimiento y por ende evaluación. En este espacio, se concuerda con la visión de los expertos que son claros en plantear que el deficiente desarrollo de las habilidades se debe a su invisibilidad como parte de los procesos, pues se el sistema escolar se focaliza en la evaluación de resultados basados en contenidos y las estrategias se detienen precariamente a evaluar los proceso a partir de los cuales se llega a dichos resultados.

Se concluye para efectos de este apartado, que se trata de un tema desconocido para los docentes, en donde se han incorporado nuevos conceptos sobre las necesidades de la educación en el siglo XXI, pero que carecen de un entendimiento real que permita el desarrollo de habilidades en estudiantes escolares.

## **6.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados de la presente investigación reportan evidencia de lo que plantea la literatura en torno a cómo se han abordado las habilidades para el siglo XXI en Chile. Dentro de los principales resultados relevados en el primer capítulo, se hace plausible el escaso alineamiento que existe entre las demandas de un currículum que se pensó como innovador y que atendía a las necesidades del siglo XXI, pero que en la práctica, ha encontrado escasos esfuerzos dirigidos para el desarrollo de habilidades en diferentes contextos que deben abordar este tema. Como bien plantea Bellei y Morawetz (2016), es notoria la desconexión entre los nuevos objetivos educativos, los planes de estudio, textos escolares, y la formación docente, de tal forma que si bien los actuales docentes en ejercicio reconocen conceptos asociados a las

habilidades para el siglo XXI, carecen de conocimientos en profundidad que les permita su aplicación en el contexto escolar.

A partir de las entrevistas, se puede observar la distancia que mantiene la formación docente con el contexto escolar. Por un lado, la formación inicial no ha logrado integrar de manera efectiva el desarrollo de habilidades con el desarrollo de contenidos y otras instancias de formación docente han quedado en un nivel teórico que no ha logrado penetrar el trabajo cotidiano del aula. Posiblemente esto tenga relación con lo planteado por Bellei y Morawietz (2016) en cuanto *“las universidades no estaban conectadas con el sistema escolar y defendían celosamente su autonomía respecto del Ministerio de Educación”* (Bellei & Morawietz, 2016, pág. 158). Al parecer aun el foco en diferentes habilidades es un campo poco explorado en el contexto universitario y que ha sido más bien trabajado a pulso por los académicos y reproducido por los docentes en el contexto escolar.

Por otro lado, se hace evidencia la presión que tienen los docentes por responder a un sistema que ha demostrado una escasa prioridad para modificar la orientación hacia contenidos. Los resultados expuestos en la presente tesis corroborarían lo reportado por Bellei y Morawietz (2016), quienes plantean que el nuevo currículo mantiene un sesgo enciclopédico y orientado hacia habilidades de corte intelectual, lo que tendría como implicancia el poco énfasis e incluso la invisibilidad de otras habilidades de carácter inter e intrapersonal, aquellas que permitirían que el currículo tomara un caris de mayor creatividad.

Es también congruente con los postulados de estos autores, la diferenciación de prioridades de los docentes de acuerdo al contexto socioeconómico de los escolares. Los docentes consideran prioritarias el desarrollo de algunas habilidades en escenarios de mayor vulnerabilidad, o incluso algunas de ellas poco asertivas de acuerdo a contextos en los que los estudiantes presentan deficiencias básicas en lenguaje y matemática. Además de ello, siguiendo lo reportado por Bellei y Morawietz (2016), se hace evidente el desconocimiento de cómo abordar habilidades más complejas, lo que es plausible en la presente investigación desde una comprensión básica y de corto alcance en habilidades como la creatividad, la resolución de problemas complejos o el trabajo colaborativo. En este contexto llama la atención la gran cantidad de habilidades descritas por la literatura y la focalización en pocas de ellas por parte de los docentes.

Pese a la inquietud que tienen los docentes por abordar habilidades, algunas interpretaciones de ellas desvían los esfuerzos en actividades poco adecuadas para su desarrollo. Esto se hace claro principalmente a partir de actividades que generan efectos no correlacionados con la habilidad inicialmente planificada.

Efectivamente, en diversas ocasiones los docentes creen que se trabaja una habilidad por la sola enunciación de su presencia; y por otro, en actividades que carecen de una orientación clara de lo que se quiere revisar sobre los procesos, evaluando indicadores que no son pertinentes a la habilidad de la que se quiere hacer seguimiento. Esto tendría coherencia con los planteamientos de Moore y Young (2001) en cuanto se pone de manifiesto una visión instrumentalista de la educación que busca mejorar la empleabilidad futura de los individuos, pero se evidencian vacíos que den sustento real a cómo incorporar las habilidades en el currículo. No queda claro si la presencia de las diferentes habilidades está basada en la experiencia pasada del país o en una proyección del conocimiento.

Esto toma aún más sentido al detenernos en los cuestionamientos que se hicieron desde el inicio a la reforma del currículo como aquellas modificaciones que centraban su atención en una sociedad del conocimiento que no correspondía del todo a las necesidades de la sociedad chilena de los años noventa (Bellei & Morawietz, 2016). Si bien nuestra sociedad ha experimentado cambios hacia labores en el sector terciario de servicios, la postura de Moore y Young (2001) en este contexto nos introduce nuevamente el cuestionamiento sobre la pertinencia del conocimiento plasmado en el curriculum, ya que a veces su contenido (en cuanto habilidades, actitudes y contenidos) encuentran escaso correlato con la realidad de los estudiantes en diferentes contextos socioeconómicos, lo que respondería directamente a la visión de los autores sobre la construcción de curriculum que se basan más bien en proyecciones futuras del conocimiento que la experiencia histórica de la realidad educativa del país.

Este tema es pertinente desde una visión sociológica de la educación, pues como bien plantea Xavier Bonal (1998), la importancia de la educación radica en su directa relación con las posiciones sociales de los individuos. Se genera por tanto la discusión sobre la pertinencia y prioridad a las habilidades dependiendo del contexto socioeconómico de los y las estudiantes, ya que el contexto educativo en el que aprenden condicionaría sus “oportunidades vitales” (Bonal, 1998). Las habilidades para el siglo XXI serían por tanto, factores que inciden en cómo un individuo se mueve en diferentes contextos, ya sea de su vida personal como también laboral (Lippman, Ryberg, Carney, Moore, & TrendsChild, 2015). Sin embargo, retomando los postulados de Moore y Young (2001) una discusión que se visualiza detrás, estaría dada por el enfoque y la forma desde la que han sido abordadas en el curriculum.

La comprensión de las habilidades para el siglo XXI ha quedado remitida al plano de la didáctica como un medio para abordar contenidos de diferentes asignaturas. Así, el principal foco de habilidades como herramientas, carece de un trasfondo que permita su comprensión como objetivos en sí mismos. La falta de seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje, tienen como efecto la precaria visibilidad de

las diferentes habilidades desarrolladas, lo que se ha visto fomentado por su ausencia en “las pruebas de rendición de cuentas” que los establecimientos educacionales deben entregar al Ministerio de Educación.

La incongruencia entre el contexto diario que viven las y los estudiantes de enseñanza media y las exigencias y criterios disciplinares y curriculares que imponen a los docentes las instituciones educativas, genera que los docentes se vean expuestos a una gran cantidad de demandas de los establecimientos educacionales por cumplir con los requerimientos del Ministerio de Educación, pero por otro lado, se hacen partícipes de la contención emocional de estudiantes secundarios, y particularmente de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Es así que se pone de manifiesto que dependerá de la ejecución de prácticas concretas que fomenten una mirada más amplia de los equipos directivos y docentes, que sea capaz de flexibilizar las aulas y permitir el cuestionamiento de los estudiantes, instalando una forma de trabajo diferente a la que existe en la actualidad y que tenga su mirada en menor medida sobre la rendición de cuentas.

Se debe reconocer de todos modos que existen docentes que han avanzado en una comprensión mucho más profunda de su quehacer y han tenido la oportunidad de participar en actividades de formación de docentes en ejercicio, en donde se aborda el por qué y el qué de las habilidades para el siglo XXI. Sin embargo, aún se carece de mayores y mejores herramientas que posibiliten una formación que apunte hacia una visión de las habilidades como un fin y con ello, implementar estrategias concretas que permitan a los docentes llevar a cabo de forma adecuada el desarrollo y seguimiento de habilidades en sus aulas.

Es así que los planteamientos del sociólogo inglés Andy Hargreaves (2003) se ven reflejados en los resultados de la presente investigación, pues si bien por un lado el Estado enuncia la importancia de las habilidades del siglo XXI, estas no se ven reflejadas en la formación docente y menos en el desarrollo consciente de estas habilidades en los estudiantes escolares. Por un lado se reconoce la existencia de una sociedad del conocimiento, pero por otra se perpetúan las desigualdades legitimadas por un sistema de capitalización individual, en donde tanto los docentes en sus propias trayectorias de vida, como los estudiantes en sus propios contextos, no ven reflejadas las habilidades de, por ejemplo, un trabajo colaborativo a largo plazo (Hargreaves, 2003).

La estandarización de pruebas y la medición de resultados numéricos restringen los espacios de acción de docentes que ven la necesidad de generar cambios. Si bien, tanto los organismos del Estado como las propias instituciones escolares, pueden tener nociones acerca de la importancia de la educación en una sociedad del conocimiento, en donde los sujetos deben posicionarse como agentes creativos, no son aún

capaces de dirigir sus esfuerzos a cambiar la forma estandarizada de ver a los estudiantes. Si los espacios de colaboración se encuentran enmarcados en la disciplina y el buen comportamiento, es poco el margen que se deja a la creatividad de los docentes y más aun de los estudiantes, la capacidad de ser personas autónomas queda supeditada al cumplimiento de un currículum y de las normas internas de cada establecimiento educacional.

Es importante reflexionar en torno a la esperanza de una sociedad globalizada, en donde el individuo se pone en el centro, se posiciona como aquel que debe tener la mayor cantidad y complejidad de herramientas para desarrollarse en este mundo híper conectado y cambiante. Sin embargo, si revisamos una visión menos optimista de este proceso, podemos ver que no es tan alejada la visión de autores como Castell (1999) o Bauman (2008), en donde el permanente cambio se vuelve más bien en una fuente inagotable de sobre exigencia hacia los individuos, que en el caso de los docentes, deben adaptarse a los cambios, modificar sus formas de trabajo y tomar nuevos roles en un escenario que requiere de ellos imperativamente. Sin embargo carecen de herramientas para adaptarse a estos tiempos y muchos de ellos desconocen la importancia de las habilidades para el siglo XXI.

Queda la sensación de que la literatura tiene metas ambiciosas y que generaliza el desarrollo de las habilidades a diferentes grupos socioeconómicos, lo que de acuerdo a los resultados de la presente tesis, se observa como un desafío mayor en cuanto las posibilidades que tienen los docentes de abordar las mismas habilidades para el siglo XXI en diferentes contextos educativos.

### **6.3. ALCANCE DE LA TESIS Y OPORTUNIDADES A FUTURO**

De acuerdo a lo que se ha revisado hasta ahora en el capítulo de conclusiones, es posible afirmar que la presente tesis es un aporte a la investigación en cuanto logra reportar evidencia de primera fuente sobre temas que la literatura ha abordado con información indirecta a partir de entrevistas a expertos, políticos, académicos o experiencias de otros países (Bassi, Busso, Urzúa, Vargas, & BID, 2012) (Assessment & Teaching of 21st Century Skills, 2017) (Bellei & Morawietz, 2016) (Binkley, y otros, 2012) (Hargreaves, 2003) (Levy & Murnane, 2005) (P21 Partnership for 21st Century Learning, 2015) (Pellegrino & Hilton, 2012). La posibilidad de relevar en el escenario chileno el conocimiento de los docentes sobre un grupo de habilidades, permite reconocer lo que concretamente ha sido parte del aprendizaje de los docentes en torno a estas habilidades.

Para finalizar el presente documento, se estima pertinente precisar algunos aspectos metodológicos. Para efectos de los resultados, se reconoce que una mayor cantidad de entrevistas a directores de

establecimientos educacionales y de académicos de diferentes carreras, habrían permitido una visión mucho más rica sobre el tema en cuestión, pero que, debido a los alcances temporales del desarrollo de la presente tesis, se vio imposibilitado de realizar nuevas gestiones para el contacto con los posibles entrevistados.

Llama la atención que durante 2 meses se contactó a 11 programas de pedagogía en enseñanza media y más de 6 establecimientos educacionales en la Región Metropolitana para que participaran de la presente investigación, pues si bien es comprensible el poco tiempo disponible de los convocados, en la gran mayoría de aquellos casos que no fueron parte del estudio, no se recibió respuesta alguna, aun cuando se corroborara que las invitaciones habían sido recibida. Por otro lado, aquellos que no aceptaron participar, se debió expresamente a tener desconocimiento del tema que se aborda en la presente tesis, lo que se considera que, de alguna manera, refleja que abordaje sobre habilidades o competencias es un tema no resuelto en el sistema educacional, tanto escolar como universitario.

También parece relevante puntualizar los alcances de la presente tesis de acuerdo al perfil de los entrevistados. El contexto particular en el que se enmarca la presente investigación, considera que los docentes que participaron de las entrevistas han desarrollado su experiencia laboral en dependencias municipales y particulares subvencionadas, lo que claramente ha generado un énfasis en el contexto de estudiantes de mayor vulnerabilidad que aquellos que son parte del sistema particular pagado. De esta forma, se reconoce la posibilidad de que los resultados pudiesen haber orientado énfasis en diferentes direcciones, si es que el abanico de docentes fuese más amplio. Por tanto, si bien para efectos del presente estudio, esto deja interrogantes sin responder, también se considera una oportunidad para futuras investigaciones.

Una oportunidad observada a partir de la presente tesis, es la posibilidad futura de realizar una investigación similar pero de carácter cuantitativo, que permita abarcar una mayor cantidad de docentes, directores y académicos. Ya que a la luz de los presentes resultados, se cuenta ya con dimensiones y variables que podrían ser medibles de forma masiva, tales como asignaturas en las que se abordan habilidades para el siglo XXI, habilidades reconocidas por los docentes, las más relevantes para los docentes, las que se abordan en el contexto escolar, diferenciar su desarrollo por contexto socioeconómico de los escolares, estrategias para su desarrollo, tipos de evaluaciones utilizadas para su seguimiento, entre otras. Ello permitiría relevar no sólo el nivel de conocimiento de los docentes en torno a habilidades para el siglo XXI, sino también los diferentes contextos socioeconómicos en que se prioriza por unas u otras, las dificultades para el desarrollo de estas habilidades y aquellos elementos que lo

facilitan, entre otros. De esta forma, se entregaría insumos a la formación docente para focalizar esfuerzos en lo que se debe abordar y cómo hacerlo en torno a habilidades para el siglo XXI, respondiendo a las necesidades concretas que visualizan los docentes en ejercicio al trabajar con niños y niñas de diferentes grupos socioeconómicos y el correcto correlato con la literatura que aborda el tema.

La presente tesis también releva la posibilidad de potenciar las instancias de formación de docentes en ejercicio como un espacio que permite reconocer experiencias de pares en torno al trabajo en habilidades para el siglo XXI con estudiantes, y la posibilidad de hacer plausibles experiencias concretas a aplicar en aula y la existencia de casos exitosos.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. A. (sin año). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces. Recuperado el 10 de Diciembre de 2015  
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Agencia de Calidad de la Educación. (15 de octubre de 2017). *Indicadores de desarrollo personal y social*. Obtenido de <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Assessment & Teaching of 21st Century Skills. (13 de octubre de 2017). *21st Century Skills*. Obtenido de <http://www.atc21s.org/>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., Vargas, J., & BID. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington DC: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2da reimpresión ed.). Barcelona: Gedisa.
- Bazdresch Parada, M. (1998). Las competencias en la formación de docentes. *Educación: Revista de Educación*, 5, 8-14.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido Fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. Reimers, & C. Chung (Eds.), *Enseñanza y Aprendizaje en el Siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. (págs. 121-162). Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C., & Perez, V. (2010). Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. En R. Lagos Escobar (Ed.), *Cien años de Luces y sombras (Tomo 2)*. Santiago de Chile: Taurus 2.
- Bellei, C., Raczynski, D., Valenzuela, J. P., Sotomayor, C., Osses, A., & Salinas, D. (2010). ¿Cómo se hicieron los estudios de caso sobre Asistencia Técnica Educativa? En C. Bellei, *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al Mejoramiento Escolar?* (págs. 9-30). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. En M. B. Griffin P., *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, M. (2006). El grupo de Discusión y el grupo Focal. En M. (. Canales, *Metodología de Inducción Social. Inducción a los oficios*. (págs. 265-288). Santiago: LOM.
- Castells, M. (1999). *La era de la información Vol. 3*. Madrid: Alianza.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2017). Análisis de la Reforma Educacional en base a los principales. *Serie EVIDENCIAS N° 35*.
- Centro de Estudios, MINEDUC. (28 de septiembre de 2017). *Centro de Estudios. Datos abiertos*. Obtenido de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- CEPAL. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CIAE. (18 de Agosto de 2017). *SERIE FOCO EN EDUCACIÓN: EL TRABAJO COLABORATIVO, EXPERIENCIAS, VISIONES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES*. Obtenido de [http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=1212&externo=banne](http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1212&externo=banne)  
r
- Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: el caso de la ISCUAL. En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 185-267). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- CPEIP. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Maval Ltda.
- CPEIP, Ministerio de Educación. (2015). *Infodocente*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2015, de <http://www.psonline.cl/infodocente/>
- Delgado, J., & Gutierrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. Obtenido de <https://research.pearson.com/articles/a-rich-seam-how-newpedagogiesfinddeeplearning.html>
- Fundación Chile. (2011). *Estado del arte sobre propuestas para favorecer procesos de integración social en personas con consumo problemático de sustancias basado en el enfoque de competencias*. Santiago: Fundación Chile.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En *Metodología de Investigación Social: introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Colección: Investigación Cualitativa, Ediciones Morata.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage. Beverly Hills: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hinostroza, J., & Labbé, C. (2010). Impacto de las TIC en Educación: evidencia nacional e internacional. En A. Bilbao, & Á. (. Salinas, *El Libro Abierto de la Informática Educativa* (págs. 172-189). Santiago de Chile: Centro de Computación y Comunicación para la Construcción de Conocimiento, Cs. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile.
- JUNAEB. (2015). *Habilidades para la vida*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2014, de <http://www.junaeb.cl/habilidades-para-la-vida>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido: teoría y práctica*. Paidós Ibérica.
- Levy, F., & Murnane, R. (2005). How Computerized Work and Globalization Shape Human Skill Demands. En F. Levy, & R. Murnane, *The New Division of Labor: How Computers are Creating the Netx Job Market*. Washington DC: Planning Meeting on 21st Century Skills, National Academy of Sciences.
- Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R., Moore, C. A., & TrendsChild. (2015). *WORKFORCE CONNECTIONS. KEY "SOFT SKILLS" THAT FOSTER YOUTH WORKFORCE SUCCESS: TOWARD A CONSENSUS ACROSS FIELDS*. Washington: Child Trends.
- López-Aranguren, E. (2002). El análisis de contenido. En *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. Descargado el 10 de Diciembre de 2015 [http://www.ocacchile.org/wp-content/uploads/2015/01/lopez-aranguren\\_analisis-de-contenido.pdf](http://www.ocacchile.org/wp-content/uploads/2015/01/lopez-aranguren_analisis-de-contenido.pdf).
- Mahias, P., Maira, M., González, M., Portigliati, C., Cabezas, H., & Rodríguez, B. (2015). Reflexión pedagógica: Cuáles son las debilidades que los profesore spostulantes al programa AEP reconocen en su práctica docente y cómo proponen superarlas. Santiago: Coloquio de Medición y Evaluación Educacional. Centro MIDE UC.
- Melo, G., Machado, A., & Miranda, A. (2014). The impaacto of a one laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay. *IZA Discussion Paper* , No. 8489.
- MINEDUC & Fundación Chile. (2013). *Educarchile: Introducción a las habilidades del siglo XXI*. Recuperado el 08 de 03 de 2017, de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=219621>
- MINEDUC & Fundación Chile. (2016). *Educarchile: Escuela en movimiento para el siglo XXI*. Recuperado el 29 de junio de 2017, de <http://escuelaenmovimiento.educarchile.cl/competencias-para-el-siglo/>
- Ministerio de Educación, G. d. (2012). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

- Molina, S., & Barrientos, A. (2014). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Resolución de Problemas. 1er. año de Educación Media*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. División de Educación General, Nivel de Educación Media.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22 No. 4.
- National Education Association. (2017). *Preparing 21st Century Student for a Global Society. An educator's guide to the "Four Cs"*. Washington, DC: National Education Association.
- OCDE. (2010). *Working Paper 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.
- P21 Partnership for 21st Century Learning. (2015). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado el 4 de septiembre de 2017, de <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Pellegrino, J., & Hilton, M. (2012). *Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century* (. Washington DC: National Research Council: The National Academies Press.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & Garía Jimenez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodríguez M., D. (2005). El grupo de diagnóstico. En D. Rodríguez M., *Diagnóstico organizacional*. (págs. 103 - 117). México D.F.: Alfaomega.
- Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento, Estrategias e Instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la Escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1-18.
- Ruiz, C., & Boccardo, G. (2014). *Los Chilenos bajo el Neoliberalismo*. Santiago: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research (FQS)*, 10(2)(26).
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1992). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilasich de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.

## VIII. APÉNDICE

### 8.1. PAUTA DOCENTES

#### I. Qué saben los docentes sobre Habilidades para el siglo XXI

1. ¿Qué se les viene a la cabeza cuando les digo hab del siglo XXI?
2. ¿qué ha escuchado, leído o conoce de las habilidades del siglo XXI?
3. Y en términos generales ¿cuál es su opinión sobre las habilidades del siglo XXI?
4. Pensando en las habilidades del siglo XXI que se supone deben desarrollarse en los estudiantes escolares ¿cuáles son para usted las más relevantes? ¿Por qué?
  - a. ¿Cómo se trabajan estas habilidades con los estudiantes?
  - b. ¿hay técnicas?
  - c. ¿es explícito el abordaje desde los PEI o en reuniones con otros docentes?
5. ¿Cuáles de estas usted considera que son importantes para el futuro de las personas?
  - a. ¿Por qué?

#### II. Las Habilidades para el siglo XXI en el contexto escolar

6. ¿cuál es el margen de acción que tienen ustedes en el establecimiento para abordar estas habilidades?
  - a. ¿qué elementos permiten que usted pueda/no pueda abordar habilidades de este tipo con sus estudiantes?
7. ¿se encuentran enunciadas explícitamente en algún documento de la comuna en torno a educación?
  - a. ¿y en su establecimiento educacional?
  - b. ¿hay algún enfoque que caracterice la visión del establecimiento educacional en torno a este tema?
8. ¿cuáles considera usted que son las habilidades que se abordan con más fuerza en su establecimiento?
  - a. ¿cómo lo hacen?
  - b. ¿hay alguna materia en la cual se desarrolle con más fuerza alguna de las habilidades que hemos conversado? ¿cuáles? ¿por qué?
  - c.

#### III. Formación inicial Docente

9. Y pensando ahora en la carrera docente ¿qué cosas se enseñan a los futuros docentes en torno a las habilidades del siglo XXI?
10. ¿En qué temas asociados a este tipo de habilidades se pone más atención en carreras docentes?
  - a. ¿Por qué esos temas son más relevantes de trabajar en las carreras docentes?

11. ¿Cómo se abordan con los estudiantes universitarios?
12. ¿Cuáles cree usted que se deberían trabajar y que hoy no son abordados en las carreras universitarias?
13. ¿Qué universidades usted identificaría como aquellas en las que se pone mayor énfasis en las habilidades del siglo 21? ¿Por qué?
  - a. ¿Tiene ejemplos concretos entre una universidad y otra?

**Otras instancias de formación docente en donde se aborden estas habilidades**

14. ¿Conoce usted otras instancias de formación docente en las cuales se aborden estas habilidades? (formación continua).
15. No tengo más preguntas ¿desea agregar algo a lo que ya hemos conversado?

**Cerrar entrevista.**

## 8.2. PAUTA EXPERTOS

### I. Qué saben los docentes sobre Habilidades para el siglo XXI

16. Pensando en las habilidades para siglo XXI que se supone deben desarrollarse en los estudiantes escolares ¿cuáles son para usted las más relevantes? ¿Por qué?
17. ¿Cuáles de estas usted considera que son importantes para el futuro de las personas?
  - a. ¿Por qué?
18. ¿dónde se escucha, lee o difunde en el medio chileno sobre las hab para el siglo XXI?
19. ¿Cuál cree usted que es el conocimiento que tienen los docentes de enseñanza media sobre estas habilidades?
  - a. ¿cuál será el sentido que los docentes entienden sobre la utilidad de las hab para el siglo XXI?
  - b. ¿sabrán cómo trabajarlas?
  - c. ¿Cómo se trabajan estas habilidades con los estudiantes? ¿hay técnicas?

### II. Las Habilidades para el siglo XXI en el contexto escolar

20. Considerando que los establecimientos deben cumplir metas asociadas a variables estadísticas como el SIMCE o la PSU ¿cómo aborda el sistema educativo chileno este tipo de habilidades?
21. ¿cuál es el margen de acción que tienen los establecimientos para abordar estas habilidades?
  - a. ¿qué elementos permiten que los docentes puedan/no puedan abordar habilidades de este tipo con sus estudiantes?
22. ¿cuáles considera usted que son las habilidades que se abordan con más fuerza en los establecimientos educacionales?
  - a. ¿hay alguna materia en la cual se desarrolle con más fuerza alguna de las habilidades que hemos conversado? ¿cuáles? ¿por qué?

### III. Formación inicial docente

23. Y pensando ahora en la formación inicial de los docentes ¿qué cosas se enseñan a los futuros profesores en torno a las habilidades para el siglo XXI?
24. ¿En qué temas asociados a este tipo de habilidades se pone más atención en formación inicial?
  - a. ¿Por qué esos temas son más relevantes de trabajar en la formación inicial docente?
25. ¿Cómo se abordan con los estudiantes universitarios?

26. ¿Cuáles cree usted que se deberían trabajar y que hoy no son abordados en la formación inicial docente?

27. ¿Qué universidades usted identificaría como aquellas en las que se pone mayor énfasis en las habilidades para el siglo XXI? ¿Por qué?

a. ¿Tiene ejemplos concretos entre una universidad y otra?

**Otras instancias de formación docente en donde se aborden estas habilidades**

28. ¿Conoce usted otras instancias de formación docente en las cuales se aborden estas habilidades? (formación continua).

29. No tengo más preguntas ¿desea agregar algo a lo que ya hemos conversado?

**Cerrar entrevista.**

### **8.3. PAUTA DIRECTORES**

#### **Qué saben los docentes sobre Habilidades para el siglo XXI**

1. ¿Qué se les viene a la cabeza cuando les digo hab para el siglo XXI?
2. ¿qué ha escuchado, leído o conoce de las habilidades para el siglo XXI?
3. Y en términos generales ¿cuál es su opinión sobre las habilidades para el siglo XXI?
4. Pensando en las habilidades para el siglo XXI que se supone deben desarrollarse en los estudiantes escolares ¿cuáles son para usted las más relevantes? ¿Por qué?
  - a. ¿Cómo se trabajan estas habilidades con los estudiantes?
  - b. ¿hay técnicas?
  - c. ¿es explícito el abordaje desde los PEI o en reuniones con otros docentes?
5. ¿Cuáles de estas usted considera que son importantes para el futuro de las personas?
  - a. ¿Por qué?

#### **Las Habilidades para el siglo XXI en el contexto escolar**

6. Considerando que los establecimientos deben cumplir metas asociadas a variables estadísticas como el SIMCE o la PSU ¿cómo aborda el municipio este tipo de habilidades?
7. ¿se encuentran enunciadas explícitamente en algún documento de la comuna en torno a educación?
  - a. ¿y en su establecimiento educacional?
  - b. ¿hay algún enfoque que caracterice la visión del establecimiento educacional en torno a este tema?
8. ¿cuál es el margen de acción que tienen ustedes en el establecimiento para abordar estas habilidades?
  - a. ¿qué elementos permiten que ustedes puedan/no puedan abordar habilidades de este tipo con sus estudiantes?
9. ¿cuáles considera usted que son las habilidades que se abordan con más fuerza en su establecimiento?
  - a. ¿cómo lo hacen?
  - b. ¿hay alguna materia en la cual se desarrolle con más fuerza alguna de las habilidades que hemos conversado? ¿cuáles? ¿por qué?

#### **Formación Inicial Docente**

10. Y pensando ahora en la formación inicial docente ¿qué cosas se enseñan a los futuros docentes en torno a las habilidades para el siglo XXI?

11. ¿Qué temas cree usted que se deberían trabajar sobre habilidades para el siglo XXI y que hoy no son abordados en la formación docente?

**Otras instancias de formación docente en donde se aborden estas habilidades**

12. ¿Conoce usted otras instancias de formación docente en las cuales se aborden estas habilidades? (formación continua).

13. No tengo más preguntas ¿desea agregar algo a lo que ya hemos conversado?

**Cerrar entrevista.**

## **8.4. PAUTA ACADÉMICOS**

### **IV. Formación inicial docente**

30. Pensando en la formación inicial de los docentes ¿qué cosas se enseñan a los futuros profesores en torno a las habilidades para el siglo XXI?
31. ¿En qué temas asociados a este tipo de habilidades se pone más atención en formación inicial?
  - a. ¿Por qué esos temas son más relevantes de trabajar en la formación inicial docente?
32. ¿Cómo se abordan con los estudiantes universitarios?
  - a. ¿cuáles son los facilitadores/obstaculizadores para que los estudiantes logren a futuro desarrollar habilidades con estudiantes escolares?
33. ¿Cuáles cree usted que se deberían trabajar y que hoy no son abordados en la formación inicial docente?
34. ¿Qué universidades usted identificaría como aquellas en las que se pone mayor énfasis en las habilidades para el siglo XXI? ¿Por qué?
  - a. ¿Tiene ejemplos concretos entre una universidad y otra?

#### **Otras instancias de formación docente en donde se aborden estas habilidades**

35. ¿Conoce usted otras instancias de formación docente en las cuales se aborden estas habilidades? (formación continua).
36. No tengo más preguntas ¿desea agregar algo a lo que ya hemos conversado?

**Cerrar entrevista.**