

## COMPETENCIAS Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

### *Competencies and Professional Performance*

BEATRICE AVALOS\*

#### **Resumen**

El artículo discute el concepto de “competencias” en el marco de las demandas de aprendizaje y desempeño complejo que plantea la sociedad actual, y en particular, la sociedad del conocimiento. Se refiere a distintos modos de expresar el concepto (en el plano internacional), pero centrándose en sus aspectos cognitivos y de acción o movilización de recursos cognitivos en contextos específicos. Se ejemplifica el uso de competencia (también referidos como estándares) para la formación inicial docente y el desempeño en servicio, como también en el marco de materiales curriculares que describen el modo en que progresa el aprendizaje en áreas de conocimiento determinadas. Se insiste en la necesidad de una discusión amplia de lo que se quiere precisar en estos procesos, en que participen todos.

#### **Abstract**

*This paper analyses the concept of “competencies” within the framework of the complex learning and performance demands presented by current society, particularly in the sphere of knowledge. It considers different ways of conveying the concept (at an international level), despite focusing mainly on its cognitive components and the capacity to organize the cognitive resources in specific situations. It illustrates the use of competencies (also referred to as standards) in the initial stages of teacher-training, its application in actual teaching, as well as in the framework of curricular material that serve as descriptors of progress in key learning areas. The article emphasizes the need for a broad discussion on what requires to be clarified regarding these processes, with the participation of all the actors involved.*

---

\* Profesora de cursos de posgrado en Universidades Alberto Hurtado y Playa Ancha de Ciencias de la Educación, y miembro de equipos profesionales en la Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

## Introducción

En los últimos veinte años la educación y los sistemas educativos han sido sometidos a “tratamientos” inusuales. Si bien en los años sesenta se presentaba a la educación como un factor importante para el desarrollo económico en la medida en que podía producir recursos humanos para el trabajo, no ha sido sino hasta ahora en la era de los mercados, la globalización y la información, que el sentido económico de la educación se ha convertido en un criterio central para la formulación de políticas nacionales y globales. En nuestra era post-fordista la educación se entiende como el más potente factor para preparar recursos humanos, y por tanto, se evalúa que el lento progreso de desarrollo económico de muchos países se debe por lo menos en parte importante a los bajos niveles de logro educacional de grandes sectores de la población. En este sentido, en la medida, en que la óptica empresarial domina las discusiones educativas, nos encontramos con un cambio casi copernicano respecto a la tradición. Las discusiones tan fuertes del pasado respecto a cuáles serían los fines amplios de la educación, su carácter de arte o ciencia, la importancia de la enseñanza y de la planificación ligada a demandas precisas de recursos humanos, la estructura de los sistemas educativos, el nivel deseable de escolaridad para la población, etc., se reemplaza cada vez con más potencia por estos “enfoques empresariales”. Así, las políticas educativas se discuten desde la perspectiva del “aseguramiento de la calidad” de sus productos, de los “incentivos” como motor para obtener buen desempeño, del “accountability” o responsabilidad por los resultados de los administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones. Estos enfoques a su vez, se traducen en políticas dirigidas a la evaluación comparativa tanto de los resultados del sistema educativo (nacionales e internacionales) como a la evaluación de aquellos responsables de poner en acción los procesos de enseñanza dirigidos al éxito educativo.

Mientras las políticas educativas se orientan cada vez más por los conceptos empresariales señalados, la revolución en el proceso de generación y comunicación de conocimientos, entrega importante información sobre los procesos de aprendizaje. Efectivamente, desde la neurociencia y la psicología se ha producido una revolución en la explicación de cómo aprendemos. Es interesante, que casi inmediatamente después que Lawrence Summers, el rector de la Universidad de Harvard, indicara que podrían haber diferencias biológicas entre mujeres y hombres que explicarían por qué las mujeres participan menos en el ámbito científico o como líderes organizacionales, una revista de amplia divulgación como TIME dedica un artículo serio al tema, presentando datos científicos de la investigación neurológica que contradicen la postura de Summers o que por lo menos sostienen que las diferencias no predisponen necesariamente a uno u otro sexo en direccio-

nes determinadas (7 marzo 2005). Esta información sobre cómo aprendemos no puede, por tanto, dejar de tener un lugar importante en la formulación de políticas educativas, a riesgo de fracasar en el proceso de formar recursos humanos con vigencia respecto a las demandas de los modos de producción actuales.

En el contexto de las dos influencias anteriores sobre la formulación de políticas educativas, aparece una tercera forma que en verdad se alinea más con las demandas tradicionales que la sociedad le pone a los sistemas y procesos educativos: la necesidad de disminuir las brechas educativas y la desigualdad sea aquella producida por nivel socio-económico, raza, o género por una parte, o por las diferentes capacidades de los sujetos de la educación. Aparecen como temas de reiterada discusión la preocupación por igualar las oportunidades educacionales para todos y disminuir el efecto de las diferencias señaladas, junto con asegurar la “inclusión” de los diversos sectores marginados en las aulas y escuelas. El movimiento internacional de Educación para Todos y lineamientos más específicos como los de la UNICEF en torno a la educación como un derecho humano, han forzado a las grandes instituciones de financiamiento como los Bancos Mundial e Interamericano de Desarrollo, a incluir estos temas en todos los programas en que aprueban préstamos para la educación.

Finalmente, y en la misma línea de lo anterior, surge cada vez más como un tema global el que la educación no puede descuidar la formación de los ciudadanos. El mantenimiento de la democracia y la defensa de las libertades individuales requiere de ciudadanos que crean en ella y apoyen a la institucionalidad democrática. La educación cívica se convierte entonces en un tema de políticas reflejado en nuestro país en el trabajo de la comisión sobre el tema, e internacionalmente, en la evaluación de los conocimientos y actitudes cívicas realizada por el IEA.

Todos las anteriores situaciones afectan directamente a las escuelas, en la medida en que son sujeto de políticas que operan en las direcciones indicadas. Y, específicamente, afectan a los profesores y profesoras, a los modos como se concibe su trabajo y lo que deben enseñar en relación a lo que se espera deben aprender los alumnos. Las primeras indicaciones del establecimiento de sistemas de especificación de las tareas docentes y de control sobre su desempeño aparecen en los países anglosajones en los años noventa: Inglaterra, luego Australia, diversos estados de USA y provincias canadienses, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda. La reacción inicial de los profesores es de molestia<sup>1</sup>. Se trata de la intrusión de institucio-

---

<sup>1</sup> En países como Inglaterra y algunos estados australianos, esta molestia se mantiene indicando que se ha reemplazado un concepto de “confianza” en el profesionalismo docente por un concepto de “control”. Ver Elliott, 2004.

nes estatales sobre lo que ellos hacen. Un segundo nivel de reacción lleva a los académicos especialistas en educación a intentar darle un sentido a las demandas de competencia y accountability que se declaran desde los sistemas educativos (Hustler & McIntyre, 1988). En Estados Unidos, el gremio docente decide participar en la elaboración de un conjunto de estándares para el desempeño docente y la academia justifica esta participación como propia de la profesión docente (National Board for Professional Teaching Standards; Sykes & Burian Fitzgerald, 2004). Poco a poco, en todos estos países se institucionaliza el concepto de accountability docente y la necesidad de contar con especificaciones sobre lo que es necesario saber y poder hacer para cumplir con las finalidades del trabajo docente. El Educational Testing Service (ETS) en USA revisa la investigación sobre docencia efectiva y elabora pruebas para evaluar a los docentes (Reynolds, 1992; Dwyer, 1997). La fuente principal para la elaboración del Marco de Buena Enseñanza en Chile descansa también sobre el trabajo del ETS y otros (Danielson, 1996).

Desde una perspectiva más académica, en el mundo europeo se discute y propone la necesidad de hacer explícitas las competencias necesarias para un buen ejercicio docente. Para ello, se opta por una perspectiva genérica en contraposición al concepto inicial derivado del conductismo (Perrenoud, 1998; Koster *et al.*, 2003; Eraut, 1994). A estas posturas, dedicaré atención en los párrafos siguientes.

### **Nuevos instrumentos para describir y evaluar el desempeño docente: competencias y estándares**

Frente a la creciente preocupación política por la efectividad del trabajo docente y por instalar sistemas de “accountability” que aseguren la calidad de este trabajo, se hizo evidente la necesidad de contar con instrumentos de evaluación basados en descripciones de lo que es un buen trabajo de enseñanza. Esto ha llevado a la formulación de lo que hoy se conocen por competencias y estándares docentes. Si bien, en algunos países como Inglaterra esta formulación ha sido iniciada y controlada por organismo estatales, en otros, como Estados Unidos, la profesión docente ha tomado la iniciativa y colaborado directamente en la formulación de los estándares de desempeño para su ejercicio. Más aún, se considera como propio de la profesión docente el establecer estos estándares para su ejercicio y demandar su cumplimiento (Yinger, 1999).

Nos detendremos un poco en la clarificación de los conceptos de “competencias” y de “estándares”. En lo que respecta a competencias, el término tiene un larga historia especialmente en el campo de la formación de técnicos y de docen-

tes, cuando a fines de la segunda guerra mundial desarrolló el enfoque conocido como “formación basada en competencias”. Este enfoque, de origen conductista, se basaba en el supuesto que podían describirse exactamente las competencias sobre la base de análisis de las tareas involucradas en la docencia (job análisis) y de las destrezas (skills) requeridas para ello. El problema de este enfoque (que todavía tiene adherentes) es que descuida todo aquello que se refiere al contexto socio-cultural como también a los avances de la teoría del aprendizaje, y asimilaba la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo fordista (Eraut, 1994). Las demandas de la sociedad del conocimiento que incluyen aspectos como flexibilidad, amplitud de vistas, tolerancia del riesgo, no son cubiertas por este enfoque. Esto ha llevado a revisar y reformular el concepto de competencia en el marco de visiones acordes con la psicología cognitiva y expresadas en forma genérica más que específica.

El concepto de diccionario de “competente”<sup>2</sup> sugiere dos versiones interpretativas: la ejecución bien hecha de una tarea o la ejecución algo menos que brillante de esa tarea. De cualquier modo, en términos generales estamos de acuerdo con Eraut (1994) en que el concepto de competencia profesional, como se lo entiende hoy día, se refiere tanto a la amplitud de tareas que corresponde a ese profesional como a la calidad de la misma. Es decir, no caben versiones de la tarea docente que la reducen a técnicas específicas, sino que de alguna manera su formulación debe incluir una perspectiva actualizada del proceso de aprendizaje, la responsabilidad frente a las diferencias aportadas por los contextos socio-culturales y las personas individuales, y todo aquello que deriva de la naturaleza misma de los conocimientos involucrados. En este marco, es intrínseco al concepto competencia el que sea un indicador de desarrollo, es decir del camino que se recorre durante el ejercicio profesional, el tránsito de novicio a experto.

El concepto de estándares, por su parte se refiere al tema de la calidad del desempeño o de la competencia docente y por tanto, especifica lo que se puede exigir razonablemente del profesional en distintos momentos de su vida profesional. Ofrece los criterios necesarios para la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, dado que los estándares necesitan basarse en descripciones de desempeño, en la práctica los estándares se definen en forma parecida a las competencias.

Presento a continuación algunas definiciones de ambos conceptos que nos permiten comparar e incluso llegar a equiparar su significado:

---

<sup>2</sup> “Buen conocedor de una disciplina, de una técnica, de un arte”. Real Academia Española.

Competencias	Estándares
La competencia se refiere a lo que una persona sabe y puede hacer en circunstancias ideales, mientras que desempeño se refiere a lo que hace en circunstancias actuales. (Messick en Eraut, 1994).	Aquello que los profesores deben saber y son capaces de hacer (USA; <i>National Board for Professional Teaching Standards</i> ).
La competencia de los profesionales deriva de la posesión de un conjunto de atributos como conocimientos, destrezas y actitudes (Gonzi <i>et al.</i> , en Eraut, 1994).	Los estándares son enunciados de resultados que indican lo que un profesor debe saber, comprender, y ser capaz de hacer para obtener certificación como docente calificado (Inglaterra, <i>Teacher Training Agency, Qualifying to Teach</i> ).
Una pluralidad de recursos cognitivos (información, teoría, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes) adquiridos en la formación y su puesta en juego mediante esquemas operativos que permiten movilizarlos adecuadamente según las situaciones concretas en que se opera (Perrenoud, 1998).	Una evaluación objetiva y justa descansa en la formulación de estándares válidos y claros. En términos de medición, los estándares definen el dominio de aquello que debe evaluarse; es decir, lo que los profesores competentes en su campo saben y pueden hacer (Australia, Ingvarson, 1998).
La capacidad de actuar en situaciones profesionales poniendo en juego para ello, conocimientos y habilidades (Marcelo García, s/f).	Los estándares no son una simple descripción de prácticas existentes sino que establecen lo que los profesores deben saber y poder hacer a la luz de lo que indican las investigaciones y las buenas prácticas docentes. Clarifican aquello en que el profesional debe mejorar a lo largo de su ejercicio. (Ingvarson, 1998).

Como se observa en todas estas descripciones, los elementos centrales son la posesión de recursos cognitivos amplios (conocimientos), a los que pueden agregarse actitudes y disposiciones, y la puesta en acción de estos recursos en forma adecuada a las circunstancias. Es decir, el profesional competente posee un repertorio de conocimientos y bagaje metodológico y debe juzgar qué conviene usar de este repertorio en determinados momentos y con determinados grupos de personas (alumnos).

El concepto de competencia<sup>3</sup> así delineado tiene dos componentes centrales: conocimiento y acción práctica. El entrecruzado de estos elementos con

<sup>3</sup> En parte, estas ideas están incluidas en mi artículo "Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones (Avalos, 2004).

respecto a la enseñanza es motivo permanente de discusión. La visión formal de esta relación entiende al conocimiento como antecedente de la práctica y es la visión que ha estado detrás del sesgo teórico de muchos programas de formación docente: largas etapas de aprendizaje de conocimientos para enseñar y una corta fase de aplicación de esos conocimientos en la práctica del aula. Otra visión que se proyecta para la formación docente sostiene que el aprendizaje práctico se entrecruza con el aprendizaje conceptual en una especie de relación dialéctica y que por tanto, ambos aprendizajes deben ir juntos a lo largo del proceso de formación. Lo cierto, es que ninguna de estas dos versiones es errónea, pues sin elementos de comprensión conceptual es imposible hacer aplicaciones prácticas o más específicamente, enseñar. Por otra parte, el conocimiento que surge de la práctica misma y que en el caso de la docencia es muy rico, no siempre es susceptible de ser comunicado a-priori. Esta tensión entre teoría y práctica en la formación docente constituye uno de los temas que requiere de constante revisión por parte de quienes son responsables de los programas de formación.

El concepto de competencia, entendido como la conjunción entre conocimiento conceptual y procedimientos apropiados, se ha pluralizado. En el afán de distinguir mejor lo que debe saber y poder hacer el profesor competente, se habla de competencias sobre las que se ofrecen diversas clasificaciones.

En lo que sigue, me referiré a las distintas formas o criterios que se han usado para la formulación de competencias y para establecer niveles de logro de estas competencias en el curso de las acciones de evaluación.

*La descripción de estándares del INTASC en USA:  
genéricos y curriculares específicos*

La formulación de estándares que rige la formación inicial docente y hasta cierto punto la evaluación de los profesores en servicio en USA está organizada en torno a 10 principios o competencias, que a su vez describen en términos de conocimientos, disposiciones y actitudes. Las competencias usan los términos “comprende” para todo lo que se refiere directamente a conceptos, procesos, uso de estrategias relacionadas con la enseñanza. Para los elementos de configuración de ambiente apropiado usan la palabra “crea” y para el análisis de su práctica, se usa “reflexiona sobre su práctica y evalúa continuamente los efectos de sus decisiones y acciones en los demás alumnos, los apoderados y otros profesionales de la comunidad”. Abajo incluyo uno de los estándares aplicados a la formación docente inicial:

<p><b>1. Principio:</b></p> <p>El profesor/a comprende los conceptos centrales, las herramientas de investigación de las disciplinas que enseña y puede crear experiencias de aprendizaje que hacen que éstas sean significativas para los alumnos</p>		
<i>Conocimiento</i>	<i>Disposiciones</i>	<i>Desempeños</i>
El profesor/a comprende los conceptos principales, los presupuestos, debates, procedimientos de investigación y los modos de conocer de la disciplina(s) que enseña.	El profesor/a se da cuenta que el conocimiento disciplinario no es un cuerpo fijo de datos sino que es complejo y en constante evolución. Trata de mantenerse al día sobre las nuevas ideas y significaciones en su campo.	El profesor/a usa efectivamente representaciones múltiples y explicaciones de los conceptos disciplinarios que logran capturar las ideas principales y vincularlos con las significaciones anteriores de los alumnos/as.

La formulación de competencias y estándares para evaluar a los profesores de excelencia en USA se plantean usando los términos “proposiciones” (competencias) y estándares (indicadores de logro). Un ejemplo es el siguiente:

<b>Proposiciones: Los profesores</b>	<b>Estándares: los profesores</b>
Son responsables por el manejo y monitoreo del aprendizaje de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usan múltiples métodos para alcanzar sus metas.</li> <li>• Saben orquestar el aprendizaje en contextos grupales.</li> <li>• Ponen el acento en el compromiso de los alumnos.</li> <li>• Evalúan regularmente el progreso de los alumnos.</li> <li>• Son capaces de formular (con cualquier sistema) sus objetivos principales.</li> </ul>

*Las competencias macro y micro del sistema escocés*

El sistema escocés organiza sus competencias para la formación inicial docente en grandes dominios que se refieren a las materias y contenidos de enseñanza, al



manejo o gestión en el aula, a la escuela y al profesionalismo. En cada de estas áreas, indica competencias específicas que debiera demostrar el docente. Por ejemplo, en relación al manejo o gestión en el aula, las competencias se agrupan bajo indicadores de “comunicación” (2), “metodología” (9), “manejo del aula” (4) y “evaluación (5). En cambio, como se ve en el ejemplo siguiente, la competencias relativas a materias de enseñanza constituyen una lista de cinco.

### **1. Competencias relativas a las materias y contenidos de la enseñanza**

- Demostrar conocimiento de la materia o de las asignaturas que constituyen el contenido de su enseñanza, respondiendo y excediendo lo que demanda el currículo escolar.
- Ser capaz de planificar tanto en forma general como específica, ser capaz de preparar programas de enseñanza coherentes que tengan continuidad y progresión, considerando los marcos curriculares nacionales, regionales o locales; y ser capaz de planificar clases según estos programas de enseñanza.
- Seleccionar recursos apropiados para el aprendizaje usando, por ejemplo, programas de radio o televisión.
- Presentar los contenido de enseñanza de manera apropiada.
- Justificar lo que se enseña a partir de conocer y comprender el proceso de aprendizaje, los temas curriculares, el desarrollo evolutivo tanto en general como en relación a sus alumnos y alumnas, en particular.

### *Dominios, competencias e indicadores (Québec, Canadá)*

En la provincia canadiense de Québec el sistema de competencias se expresa también como el escocés en Dominios, Competencias e Indicadores. Los dominios incluyen lo profesional, la enseñanza, y la escuela. El dominio profesional incluye tres competencias, mientras el de la enseñanza tiene el mayor número (10), en contraste con solo dos en el dominio de la escuela. Presento abajo un ejemplo de competencias e indicadores en el dominio de la enseñanza:

**Diseña situaciones de enseñanza-aprendizaje para la materia que debe aprenderse, y lo hace en función de los alumnos y del desarrollo de las competencias incluidas en el currículo.**

- Domina las formas de representar y formular los contenidos con el propósito específico de hacer que pueda ser comprendido por todos.
- Comprende lo que hace difícil o fácil el aprendizaje de determinados temas, y cuáles son los conceptos y preconceptos que alumnos de distintas edades y antecedentes aportan en relación al aprendizaje de los temas que se enseñan con más frecuencia.
- Analiza los errores conceptuales de los estudiantes con respecto a la materia de enseñanza.
- Planifica secuencias de aprendizaje y evaluación considerando la lógica de los contenidos y del proceso de aprendizaje.
- Considera las representaciones, diferencias sociales (sexo, origen étnico, socio-económico y cultural), las necesidades y los intereses específicos de los alumnos.
- Elige estrategias didácticas variadas y apropiadas para enseñar las competencias incluidas en el currículum.
- *Imagina situaciones de aprendizaje que puedan facilitar la integración de competencias en contextos variados.*

*Dominios, competencias e indicadores (Marco de la Buena Enseñanza y Estándares de formación inicial docente en Chile)*

Para los que conocen las formulaciones que hemos elaborado en Chile, no será difícil darse cuenta de las semejanzas en la forma como se organizan tanto las competencias para la formación inicial docente como para los profesores en servicio. Efectivamente, se distinguen cuatro dominios: de planificación, creación de ambiente apropiado, enseñanza y profesionalismo. Cada uno de estos dominios contiene cierto número de “criterios” o competencias propiamente tales y de indicadores o descriptores que sirven para la observación del desempeño docente.

*Formulaciones específicas de competencias*

Más allá de estas formas genéricas que tienen validez para cualquier tipo de trabajo docente, el mismo concepto se ha usado para establecer competencias y estándares curriculares y también para describir a los profesionales competentes en áreas como la formación docente (Vaillant, 2002), o como la preparación de profesores de ciencias, matemáticas e incluso tecnologías de la información y comunicación. Abajo incluyo un ejemplo de este tipo de competencias o estándares:

<b>Genéricos-descriptivos: Planificación de las actividades de enseñanza</b>	<b>El profesor principiante estará familiarizado y podrá usar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los aspectos relevantes de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos/as para organizar sus actividades de enseñanza.</li> </ul>
<b>Genéricos-descriptivos: Ciencias naturales (6° a 8° año)</b>	<b>El profesor de excelente capacidad comprometerá a sus alumnos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la generación, construcción y comprobación de conocimiento científico mediante la recolección y análisis de evidencia.</li> </ul>
<b>Específicos: Ciencias naturales</b>	<b>El profesor de excelente capacidad orientará a sus alumnos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A investigar activamente de manera de observar y medir fenómenos, registrar datos y llegar a soluciones tentativas consistentes con los datos recolectados.</li> </ul>
<b>Específicos-prescriptivos: Ciencias naturales</b>	<b>El profesor de excelente capacidad usará</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas conceptuales para conocer las concepciones de los alumnos sobre calor y temperatura.</li> <li>• Organizadores avanzados para comenzar las clases.</li> </ul>

### *Los mapas de progreso-una forma de organizar el currículo escolar*

En el Ministerio de Educación estamos trabajando un sistema de competencias curriculares para cada una de las principales áreas: comunicación y lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales e inglés. Para ello, estamos utilizando el concepto de competencia o estándar centrado en “aquello que debe saber y poder hacer” el estudiante en cada área, y organizándolo según los focos de atención del área curricular en cuestión (por ejemplo, comunicación oral o escrita en lenguaje). Lo novedoso sin embargo de este proceso es que recogiendo el concepto de crecimiento involucrado en el término “competencia”, estamos trabajando en la descripción de etapas de progreso (7 niveles) por las que debiera atravesar el alumno o alumna hasta completar sus estudios en cada área curricular. Esto se expresa como la construcción de mapas de progreso con sus competencias e indicadores para cada nivel. A su vez, en forma consonante con la lógica de los sistemas de competencias, estamos procurando establecer cuáles serían los niveles de logro

esperados en determinados momentos y que serían materia de las evaluaciones SIMCE de los años cuarto, octavo y segundo medio.

*Otra manera de pensar en competencias - lo que se requiere  
para la Sociedad del Conocimiento*

Recientemente, con el fin de contribuir a un estudio de seis países sobre formación de profesores secundarios realizamos un ejercicio para examinar cuáles serían las competencias en las que debiera centrarse la formación de profesores de nivel secundario (Avalos, 2004). Sobre la base de entrevistas a los diversos actores involucrados llegamos a un consenso en torno a la necesidad de competencias de tipo genérico referidas a lo personal, social, emocional, cognitivo e instrumental (lingüísticas, matemáticas y de TIC). En lo específico, el acuerdo fue en torno a competencias que favorecen un sólido conocimiento de contenidos disciplinares y didácticos, habilidades para reconocer las pre-concepciones y la diversidad entre alumnos como también capacidades para crear ambientes de aprendizaje democrático, estimulando el pensamiento, aprendizaje profundo, manejo y uso de la información, y juicios morales. También se reconoció como necesarias las competencias sociales de interacción con colegas y otras personas, la disposición de contribuir a la calidad de las escuelas y la actitud reflexiva y crítica frente a su propio trabajo.

Un referente interesante para la formulación de competencias relativas a la sociedad del conocimiento, lo plantea el conocido educador Andy Hargreaves (2003) en uno de sus últimos libros:

**Formación para la sociedad del conocimiento**

Como catalistas de sociedades del conocimiento exitosas, los profesores deben poder construir una forma especial de profesionalismo. No puede ser el viejo profesionalismo que le daba a los profesores la autonomía para enseñar en las formas en que ellos querían hacerlo, o que les eran más familiares. Los profesores, por el contrario, deben construir un nuevo profesionalismo, cuyos componentes principales se indican a continuación:

- Promover aprendizaje cognitivo profundo
- Aprender a enseñar en formas para los cuales no fueron preparados
- Comprometerse al aprendizaje profesional continuo
- Trabajar y aprender en equipos profesionales
- Considerar a los padres de familia como socios en el aprendizaje
- Desarrollar y absorber de la inteligencia colectiva
- Crear capacidad para el cambio y el riesgo
- Estimular confianza en los procesos

Para lo anterior se requieren las siguientes competencias: creatividad, flexibilidad, capacidad de resolver problemas, ingenio, inteligencia colectiva, confianza profesional, asunción de riesgos y mejoramiento continuo.

## Conclusión

Considerando, el auditorio que tengo por delante, he procurado ubicar el tema propuesto en el contexto amplio de los cambios de perspectiva que han afectado a la educación y a las políticas educativas y evitar presentar una simple descripción de competencias y de cómo ellas pueden formularse a modo de respuesta a las demandas de “accountability” de los sistemas educativos. Creo que el concepto de competencia y de competencias profesionales constituyen un motor poderoso para darle más sentido a las tareas de formación y a la evaluación del desempeño, evitando así tanto el uso de listas de cotejo para detectar la presencia o ausencia de rasgos determinados, o visiones tan generales de la enseñanza que no permiten ver cómo crece o cómo se desarrolla la habilidad docente. Si las competencias se entienden como teniendo componentes cognitivos y de acción que operan juntos y las describimos adecuadamente, podemos evaluar si los procesos de formación ofrecen o no oportunidad de formar docentes competentes (o investigadores, o planificadores, o formadores de formadores), podemos revisar sus contenidos y sus formas de trabajo y podemos también evaluar a sus “formados” en las diferentes etapas de su carrera en que se encuentren.

Lo importante, en el proceso de delinear competencias es entender el campo de trabajo al que van a referirse, en toda su amplitud (por ejemplo, la enseñanza) y verificar su relevancia para cada etapa de desarrollo o crecimiento en el trabajo profesional (inicial, y distintas etapas de la carrera docente). Creo que es valioso darle distintas especificidades a las competencias genéricas, siempre que se mantenga el vínculo con aquellas que le dan origen. Así, y de hecho sucede, las competencias de la formación inicial docente no contradicen ni en su organización, ni en su enfoque de la enseñanza y el aprendizaje al Marco de Buena Enseñanza. Igualmente, si establecemos competencias o estándares para determinados niveles, o tareas de enseñanza (educación básica o formación de profesores de ciencias) no debieran haber contradicciones con aquellas que marcan la visión genérica de las tareas docentes. Por eso, la formulación de competencias requiere de mucha discusión con todos los actores relevantes y mucha claridad en el significado de las palabras. No es apropiado decir “domina” algo para el caso de un profesor principiante o para el conocimiento de un área de contenidos, cuando creemos que lo importante es la “comprensión” de esa área, y aceptamos que se puede “crecer” en comprensión.

Termino, diciendo que estamos recién iniciando un proceso en Chile de elaboración de competencias y de evaluación regida por estándares basados en estas competencias, que puede ser bien o mal llevado. Creo que si mantenemos una visión clara de la educación-humanista, social, egalitaria, y receptiva a las deman-

das económicas, cívicas y morales de nuestro momento histórico, al mismo tiempo que alerta a lo que nos enseña la ciencia y la práctica sobre el aprendizaje y la enseñanza, podremos formular competencias relevantes y especificar rutas de crecimiento reales para todos aquellos a quienes formamos.

### Referencias bibliográficas

- Avalos, B.** (2004). La formación de maestros secundarios en Chile. Aprendiendo a enseñar en la sociedad del conocimiento. Estudio de caso para el proyecto "Aprendiendo a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento", Banco Mundial y DFID.
- Avalos, B.** (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 13-29.
- Danielson, Ch.** (1996). *Enhancing Professional Practice. A Framework for Teaching*. Alexandria, Va.; AECD.
- Dwyer, C.** (1997). La evaluación de los maestros. En *Evaluación y Reforma Educativa*, 187-222. Washington: ABEL y PREAL.
- Elliott, J.** (2004). Making teachers more accountable: models, methods and processes. *Research Papers in Education* 19 (1), 7-14.
- Eraut, M.** (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Londres: The Falmer Press.
- Hustler, D. & McIntyre, D.** (1996). *Developing Competent Teachers. Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. Londres: Cromwell Press.
- Ingvarson, L.** (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education* 14 (1), 127-140.
- Koster, B., Brekelmans, M., Koetsier, C., Korthagen, F. & Wubberls, T.** (2003). Teacher educators' tasks and competencies. Trabajo presentado a la reunión anual del American Educational Research Association. Chicago, Abril.
- Marcelo García** (s.f.). Learning to teach in the knowledge society: Literature review. Trabajo preparado para el proyecto "Aprendiendo a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento", Banco Mundial y DFID.
- Perrenoud, Ph.** (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue de Sciences de l'Éducation*, XXIV (3), 487-514.
- Reynolds, A.** (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature? *Review of Educational Research*, 62 (1), 1-35.
- Sykes, G. & Burian-Fitzgerald, M.** (2004). Cultivating quality in teaching: A brief for professional standards. En F. M. Hess, A. J. Rotherham y K. Walsh (Eds.), *A Qualified Teacher in Every Classroom? Appraising Old Answers and New Ideas*, 177-200. Boston: Harvard University Press.
- Yinger, R.** (1999). The role of standards in teaching and teacher education. En G. Griffin (Ed.), *The Education of Teachers. Ninety-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 85-113. Chicago: University of Chicago Press.