

Concepción didáctica de competencias para profesores de castellano

Marisa Guzmán-Munita

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la elaboración de una concepción didáctica orientada a desarrollar las competencias profesionales que precisan futuros profesores. La muestra la compone un grupo de estudiantes de pedagogía en castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez, Chile, en práctica profesional. El estudio persiguió mejorar la práctica profesional sobre la base filosófica y metodológica que ofrece el paradigma sociocrítico constructivista, sistematizando acciones y procedimientos que implican activamente al propio sujeto, para revelar la integración de los componentes motivacionales, cognitivos, metacognitivos y afectivos necesarios para su formación integral, como futuro profesor que se integra al sistema educativo chileno.

Palabras clave: formación profesional pedagógica, práctica profesional, competencias, paradigma sociocrítico- constructivista, Chile.

Marisa Guzmán-Munita

journalistmgm@gmail.com

Chilena. Doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Enrique José Varona de La Habana, Cuba. Profesora Asociada en la Escuela de Castellano, Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile. Temas de investigación: profesionalización docente, didáctica, competencias comunicativas en educación.



Concepção didática de competências para professores de castelhano

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da elaboração de uma concepção didática orientada a desenvolver as competências profissionais que precisam de futuros professores. A amostra é composta por um grupo de estudantes de pedagogia em castelhano da Universidade Católica Silva Henríquez, Chile, em prática profissional. O estudo procurou melhorar a prática profissional sobre a base filosófica e metodológica oferecida pelo paradigma sócio-crítico construtivista, sistematizando ações e procedimentos que implicam ativamente o próprio sujeito, para revelar a integração dos componentes motivacionais, cognitivos metacognitivos e afetivos necessários para sua formação integral, como futuro professor que se integra ao sistema educacional chileno.

Palavras chave: formação profissional pedagógica, prática profissional, competências, paradigma sócio-crítico construtivista, Chile.

Didactic Mindset in competencies for teachers of Spanish

ABSTRACT

This article presents the results of the elaboration of a didactic mindset aimed at developing the professional competencies needed by future teachers. The sample is composed by a group of Spanish-speaking pedagogy students from the Catholic University Silva Henríquez, Chile, in professional practice. The study sought to improve professional practice on the philosophical and methodological basis offered by the constructivist sociocritical paradigm, systematizing actions and procedures that actively involve the subject, to reveal the integration of the motivational, cognitive, metacognitive and affective components necessary for their comprehensive formation as a future teacher who is integrated into the Chilean educational system.

Key words: pedagogical professional training, professional practice, competencies, sociocritic-constructivist paradigm, Chile.

Recepción: 15/04/14. **Aprobación:** 18/03/16.

Introducción

La educación, como pilar fundamental para que los sujetos se desarrollen e integren plenamente, demanda que las instituciones responsables de la preparación de profesores ostenten propuestas formativas coherentes con las aspiraciones del marco curricular. En el caso de Chile, este marco señala que los procesos de enseñanza deben propiciar el desarrollo de competencias, asumiendo para ello el referente DeSeCo (2005) y un enfoque constructivista para lograrlo. Pese a lo establecido, al analizar lo que se evidencia en la realidad educativa nacional, se advierte una contradicción en torno al ‘deber ser’, y lo que ocurre en el aula (CEPAL - UNESCO, 1992; Bellei, 2001; Coll *et al.*, 2006).

En el ámbito de la formación profesional docente chilena, entre las diversas instituciones que imparten pedagogía se dan dos tendencias que fragmentan el proceso de formación: la prominencia de asignaturas disciplinares en detrimento de las de formación pedagógica, y relegar la inmersión a la práctica hacia los niveles terminales de formación profesional (Guzmán Munita, 2013a; OCDE, 2004). Estas contradicciones constituyen los primeros obstáculos que debe sortear el profesor para concertar la teoría y la práctica en su ejercicio docente, lo que constituye una problemática compleja, si se considera que la preparación de los futuros profesores incide directamente en el crecimiento y desarrollo integral de los educandos.

En el contexto de esta investigación, observamos el grado de desarrollo de las competencias profesionales requeridas para el ejercicio docente, de una muestra de estudiantes de pedagogía durante el curso de su práctica profesional, el que reveló insuficiencias. En lo funcional: baja asimilación de los componentes pedagógicos propios del proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A); en lo actitudinal, bajos niveles de autorreflexión crítica y motivación para la actuación autónoma.

Esta situación proveyó el marco que permitió situar el problema científico que se define en la

siguiente interrogante: *¿Cómo desarrollar las competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente?* Por lo anterior, el objetivo general es proponer una concepción didáctica que contribuya al desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente, de estudiantes de castellano de 5° año de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) en su práctica profesional.

La concepción didáctica busca aportar elementos para elevar la calidad de la formación del profesional de la educación, desde la implicación activa de los sujetos en su propio proceso de autoformación y desarrollo, por lo que sustenta sus relaciones esenciales en el enfoque sociocrítico-constructivista como principio teórico esencial; esta perspectiva, si bien no resulta novedosa en el ámbito de los estudios en el área, se corresponde plenamente con las actuales exigencias de la sociedad y escuela chilenas (PREAL, 2001; MINEDUC, 2000; 2009).

Las competencias profesionales en el marco del ejercicio docente

La irrupción de la globalización y la revolución tecnológica, impone la necesidad de desarrollar habilidades y aptitudes para que las personas asuman nuevos escenarios productivos, organizativos y culturales, lo que incide en las políticas de formación y capacitación. En Chile, desde los años noventa se formalizan enfoques educativos basados en ‘competencias’ y el modelo constructivista para concretarlo. Para describir qué se asume por competencias profesionales docentes, en 2003 el Ministerio de Educación (MINEDUC) chileno elaboró el “Marco para la buena enseñanza” (MBE) donde establece el perfil profesional del “docente competente” en torno a un cúmulo de competencias clave; en la actualidad, este perfil se considera como referente en todas las instituciones que imparten pedagogía. El perfil se articula en torno a un cúmulo de descriptores de desempeño que destacan dos competencias fundamentales: las funcionales y las conductuales; ambas



se asocian a lo que se considera la gestión exitosa de las funciones docentes (UNESCO, 2005).

En este sentido, si bien la descripción de competencias está presente en todos los documentos curriculares, las ya referidas contradicciones del sistema generan que en las aulas no se asuma el carácter integrado que precisa orientar el proceso de E-A, desde tales aspiraciones.

En el caso de la UCSH, desde 2009, se establecen cuatro grandes núcleos de actuación profesional para situar lo que *deben saber*, *deben poder hacer* y *deben ser*, los egresados de sus carreras pedagógicas. Tales núcleos se inspiran en el referencial de competencias del gobierno de Québec (2004), al levantar lo que denomina “Bloques de competencias”,¹ que como tales constituyen la base de su sistema de certificación profesional pedagógica. Y aunque el tipo de certificación que se emplea en la UCSH es pertinente con las expectativas de la política educativa nacional y apropiado con los roles que asumen los profesores en la escuela, la forma en que se está trabajando limita la expresión de las competencias que persigue, como lo demuestra vincular a los estudiantes con la práctica docente sólo en el 5º año y exhibir una propuesta formativa que no favorece la integración de lo disciplinar y pedagógico. De este modo, centrarse en la certificación de resultados, asumiendo que los estudiantes manejan suficientes recursos cognitivos, procedimentales, actitudinales y afectivos para abordar y resolver competentemente las diversas problemáticas que surgen del ejercicio docente, constituye un enorme desacierto. Ante este escenario, ampliar marcos teóricos, metodológicos y didácticos que le permitan al nuevo profesor a abrirse a la indagación y el debate, podría aportar a superar esta situación (Cascante Montero, 2012).

Para superar el conductismo funcional y técnico y avanzar en la búsqueda de soluciones a los desafíos que plantea ser agentes culturales en el Chile de hoy, es perentorio contar con egresados con altos niveles de creatividad, versatilidad y autonomía: no obstante, tales atributos son difíciles de conseguir cuando la propuesta formativa es más instructiva que educativa.

Este escenario, sumado al enfoque teórico declarado, nos lleva a configurar nuestra propia derivación de *competencias profesionales para el ejercicio docente*, a saber:

“Gestión para el desarrollo continuo del capital cognitivo, comunicativo, afectivo, valórico y motriz necesario para conducir exitosamente las funciones instructivo-educativas emanadas del proceso de E-A en diversos contextos. Permiten asumir con rigor y sistematicidad científica la reflexión crítica de los marcos de referencia que se poseen, a objeto de evolucionar la actividad práctica que conlleva elaborar soluciones innovadoras para elevar la calidad de los desempeños” (Guzmán Munita, 2013a).

El paradigma sociocrítico-constructivista

La revisión documental y el análisis exhaustivo del paradigma sociocrítico y del paradigma constructivista, no llevan a considerar ambas perspectivas para orientar el desarrollo de las competencias que el sistema educativo chileno precisa como prioritarias, por cuanto: “Como filosofía y práctica pedagógica, el constructivismo socio-crítico usa la problematización, es decir, el cuestionamiento informado de la realidad como herramienta para develar el origen social de los problemas humanos y el diálogo y la colaboración como herramientas para enfrentarlos” (Rodríguez, 2007: 7).

¹ Los bloques son: Fundamentos de la enseñanza, Acto docente, Relación con el medio escolar y Desarrollo de la identidad profesional. Este sistema entró en vigencia en 2009, tras el proyecto MECESUP “Prácticas 2009-2010” (Noguera *et al.*, Santiago de Chile, UCSH). Su evaluación se realiza mediante una *rúbrica de competencias*, que asocia estos bloques con diversos indicadores de desempeño, que en conjunto identifican la actuación idónea de los futuros profesores. Este desarrollo se verifica mediante dos instrumentos que le corresponde evaluar al profesor supervisor de prácticas: un *portafolio virtual* y una *pauta de observación de aula*.

Teniendo presentes las responsabilidades del ejercicio docente y las competencias profesionales y dominios que les deben ser propios a los profesores, la autora selecciona este enfoque para levantar su propuesta, a fin de lograr que los nuevos docentes se aboquen a la valoración y examen permanente de su *praxis*, con conciencia de la responsabilidad ética que involucra la tarea que les corresponde dentro de la sociedad. Este paradigma aporta a que el conocimiento se asuma como un proceso de construcción y reconstrucción sucesivo, progresivo y flexible, tanto en lo que corresponde al saber disciplinar, como al propio saber pedagógico.

En concordancia con el enfoque humanista que detenta el currículum chileno, se consideran los aportes de Castellano Simons (2001) y Pérez Gómez (2007) para evidenciar que la construcción del aprendizaje constituye una experiencia completa, que no sólo compromete recursos cognitivos, sino afectivos y valóricos, de estudiantes y profesores.

Ante la inequidad y segmentación del sistema, la reflexión crítica permite superar las contradicciones, aportando al cambio social a través de la acción, como vía para responder al desafío de lograr el desarrollo integral de los sujetos. En consecuencia, ampliar marcos teóricos, metodológicos y didácticos, estimula la reflexión que antecede a la acción que demanda asumir el carácter científico que precisa la actividad docente, de manera de ejecutarla con una intencionalidad consciente, que conlleve a exhibir óptimos desempeños. Por lo anterior, se precisan las dimensiones y referentes que enmarcan la propuesta.

Referentes filosóficos: adquieren singular importancia, por cuanto el ejercicio docente manifiesta (de modo implícito o explícito) la ética, valores personales, creencias, actitudes y juicios de los profesores, que inevitablemente transmiten a los educandos. Así, la conciencia crítica permite ampliar capacidades y competencias para favorecer el cambio social y la investigación continua resulta indispensable para

conducir eficaz y responsablemente el proceso educativo que conlleva a transformar la realidad (Carr *et al.*, 1988; Rozada Martínez, 1991; Perrenoud, 2004).

Referentes sociológicos: el ejercicio docente no sólo involucra la apropiación de contenidos, sino la comprensión del momento socio-histórico en que se concreta la práctica educativa. Desde la perspectiva del encargo social que esta tarea supone, la transformación del proceso social y cultural demanda idoneidad y eficiencia para conducir el proceso de E-A, en relación con los valores, actitudes, capacidades y competencias que requieren el desarrollo integral de los sujetos (Blanco Pérez, 1997; Windschitl, 2002).

Referentes psicopedagógicos: el desarrollo psíquico está estrechamente ligado al proceso educativo, por cuanto los sujetos pueden potenciarse a fin de transformarse, resolver problemas y autorregularse. Dirigir el proceso de E-A hacia el perfeccionamiento del máximo potencial del sujeto, conlleva posteriores desempeños consistentes con su realización personal y social. En este contexto, la labor formadora supone guiar y orientar científicamente el proceso de E-A, hacia el desarrollo de los aspectos cognitivos, prácticos y valorativos relacionados con la evolución del conocimiento, mediante la transformación y humanización del proceso pedagógico (Miranda Lena *et al.*, 2003; Ortiz Ocaña, 2005).

Referentes didácticos: la teoría didáctica resulta vital para avanzar en la reflexión profunda y crítica sobre las prácticas de enseñanza, por cuanto el aprendizaje no sólo depende de la aptitud intelectual de los discentes, sino de la mediación consciente e intencionada del profesor. La didáctica ofrece caminos para dirigir científicamente el proceso pedagógico, pues provee leyes y principios esenciales para orientar el proceso de E-A. De esta manera, la reflexión de las acciones, estrategias y métodos que se empleen para facilitar el acceso al conocimiento, favorece el aprendizaje e impacta positivamente el desarrollo personal y social, lo que revela la unidad de la instrucción con la educación (Addine, 1997; Silvestre *et al.*, 2003).



La elaboración de la concepción presentada, repara especialmente en los aportes de la didáctica, ya que sus leyes y principios trascienden a las disciplinas, definiendo métodos conforme a los fines superiores de la educación y la enseñanza: preparar para la vida (Álvarez de Zayas, 1999). De esta manera, lograr que el nuevo profesor asuma su tarea con una intencionalidad consciente, implica reorientar su actuación hacia la integración teórico-práctica de sus referentes, brindando posibilidades y apoyos para que movilice los recursos cognitivos y afectivos que le faciliten conciliar lo instructivo y educativo, de manera comprensible y asimilable para los estudiantes, demostrando con ello la calidad en los desempeños esenciales a su rol pedagógico.

Relaciones esenciales de los enfoques precedentes

Ante la necesidad formar profesionales de la educación cualificados y competentes, los referentes teóricos precedentes y el paradigma sociocrítico-constructivista, contribuyen a la dirección sistémica del proceso de E-A. Estos fundamentos permiten articular la concepción que aspira orientar el desarrollo de competencias profesionales de futuros profesores, involucrando activamente a todos los participantes. Así, propicia la reflexión conjunta de los contenidos, objetivos, métodos, condiciones, contextos y medios que confluyen en la dirección del desarrollo del proceso docente pedagógico, desde una perspectiva integral, con énfasis en conducir la reflexión hacia cómo incide el compromiso del propio profesor, en la evolución del proceso de E-A y sus resultados.

Metodología para la construcción de la concepción

Dada la naturaleza del objeto de estudio, se opta

metodológicamente por un enfoque que se corresponde con la investigación-acción participativa. Este enfoque permite integrar elementos cuantitativos y cualitativos al presentar y analizar la información. Para establecer científicamente el grado de desarrollo de competencias para el ejercicio docente de los futuros profesores de castellano, y con ello articular la concepción didáctica y su instrumentalización, se consideran tres etapas fundamentales: su estado inicial (diagnóstico), intermedio (pilotaje) y final (tras la implementación).

Estas etapas congregaron diversos participantes, instrumentos y objetivos, para lo cual se emplearon diferentes técnicas de recolección de datos e instrumentos de evaluación. Esto se complementó con la observación participante de la investigadora,² el intercambio científico permanente con los estudiantes y el equipo de profesores supervisores, así como la evaluación integrada de la experiencia por expertos externos,³ como se aprecia en la tabla 1. Señalados los participantes, instrumentos y objetivos, a continuación, se precisa la muestra de cada etapa:

I. Diagnóstico: consideró tres grupos representativos e instrumentos específicos: *a) Egresados:* encuesta al 33% de nuevos profesores graduados en la promoción 2009 (12 de 33), ejerciendo funciones docentes en diversos establecimientos;⁴ *b) Empleadores:* el 12% de los empleadores de tales egresados (4 de 9) valoran el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente de estos nuevos profesores; *c) Estudiantes:* evidencias del desempeño del 100% de estudiantes en práctica profesional durante el 1º semestre 2011 (52 estudiantes), observados con base en los dos instrumentos que la UCSH provee para estos efectos: el *portafolio virtual* y las *observaciones de aula*.

² Quien, además de coordinar las prácticas profesionales de la escuela de castellano, realiza funciones de profesora supervisora.

³ De acuerdo con la dinámica organizacional institucional, además de la escuela de castellano —desde donde emana la muestra— coexisten otras escuelas de pedagogía (Historia, Inglés, Matemáticas y Artes), cada cual con sus respectivas coordinaciones de práctica. En la última etapa de esta investigación, se solicitó la valoración cuantitativa, cualitativa e integrada de la propuesta, a cada uno de los académicos coordinadores, los que se constituyen en *expertos externos*.

⁴ Se considera esta promoción, por ser la primera que ingresa al sistema educativo nacional, tras la implementación del sistema de certificación de competencias, de la UCSH.

Tabla 1. Etapas, instrumentos y objetivos

	<i>Participantes</i>	<i>Instrumentos</i>	<i>Objetivos</i>
Diagnóstico	Egresados cohorte 2009	Encuesta estructurada descriptiva de once preguntas	Situar los ámbitos de la práctica pedagógica en que se han acusado debilidades
	Empleadores de tales egresados	Encuesta estructurada descriptiva de tres preguntas	Identificar las debilidades que enmarcan el desempeño profesional del profesor al vincularse con el medio escolar
	Estudiantes en práctica	Rúbrica de competencias Pauta de observación de aula	Cuantificar los desempeños profesionales
	Supervisores	Observación participante	Cualificar los desempeños profesionales
Pilotaje	Estudiantes en práctica Supervisores	Rúbrica de competencias Pauta de observación de aula Observación participante Encuesta de valoración supervisores y supervisados	Cuantificar y cualificar desempeños Elaborar remediales Considerar hallazgos
Implementación	Estudiantes en práctica Supervisores Coordinadores de otras carreras pedagógicas	Rúbrica de competencias Pauta de observación de aula Observación participante Encuesta de valoración supervisores, supervisados y coordinadores	Cuantificar y cualificar desempeños Evaluar de manera integrada



II. *Pilotaje*: se insuma del diagnóstico, se ejecuta por un año en dos fases (2º semestre de 2011 y 1º de 2012) y afecta a 98 sujetos. Esta etapa sistematiza acciones y orientaciones a fin de mejorar los desempeños en torno al desarrollo de las competencias perseguidas. A su término, se encuesta al 100% de los estudiantes y al 80% de supervisores (4 de 5)⁵ para conocer si el piloto aportó a mejorar el proceso de desarrollo de competencias profesionales.

III. *Implementación de la concepción didáctica*: afectó al 100% de estudiantes del 2º semestre de 2012 (36 alumnos). Junto al análisis de los desempeños de esta etapa, se encuesta a estudiantes y supervisores, para recoger la valoración del constructo aportado.

IV. *Evaluación externa*: tras la ejecución de la concepción didáctica, se recogen los criterios de expertos externos, constituidos por el 80% de otros coordinadores de práctica profesional: 4 de 5.⁶

Análisis de datos por etapas

I. *El Diagnóstico* arrojó los siguientes resultados:

- El 50% de los *egresados* declaró debilidades en el ámbito de la “gestión y diseño de soluciones a problemas educativos” y el 42% declaró que les faltó afianzar la “metodología y didáctica”. Esto resulta concordante con que el 83% acuse dificultades para “fundamentar juicios críticos” y “argumentar técnicamente decisiones pedagógicas” en su posterior desempeño profesional docente.
- De los *empleadores*, sólo el 25% consideró que las competencias profesionales de los egresados estaban ‘totalmente’ logradas. Como deficiencias, el 75% señaló que los nuevos profesores

“no organizan el trabajo de aula”, “no poseen capacidad para argumentar sus decisiones”, ni demuestran “interés por investigar soluciones educativas”, acusando “falta de sistematicidad” para ejercer sus funciones.

- En cuanto a los *estudiantes*, el punto de partida fueron los resultados de desempeño emanados de los dos instrumentos institucionales de certificación de competencias.⁷ El que acusó mayores dificultades fue el portafolio, por cuanto exige del practicante capacidad para redactar con pureza lingüística el relato de su experiencia, fundamentarlo con referentes y enfoques teóricos, y acompañarlo con *evidencias*.⁸ Cabe señalar que este instrumento busca verificar capacidades y habilidades en torno al desarrollo de un bloque de competencias en particular: el *Acto docente* (ver anexo 1).

El análisis de las variadas evidencias que los alumnos subían al aula virtual, y la observación de aula, arrojó debilidades centradas en aspectos disciplinares (lo que les dificultó exponer/desarrollar con fluidez ciertas temáticas); escasa conciencia lingüística (lo que inhibió la selección/elaboración de material de apoyo y actividades que consideraran el contexto sociocultural de los estudiantes, y que fueran redactados con corrección gramatical y pertinencia pragmática), además del desconocimiento de una estructura que orientara el trabajo pedagógico. Estos hallazgos orientan el diseño que asume el piloto, como se ve a continuación.

II. *El Piloto*: se opta por un enfoque sistémico estructural para organizar procedimientos y métodos en torno a sistematizar acciones y sensibilizar a

⁵ Se omite la valoración de un supervisor, por tratarse de la investigadora.

⁶ Por razones éticas, se excluye a la coordinadora de castellano. Todos estos expertos tienen posgrados y amplia experiencia docente en aulas escolares y universitarias.

⁷ Tal desempeño se ajusta a los siguientes estándares: escala del 60%, rangos de 1.0 a 7.0 y la siguiente relación nota-concepto: 1.0 a 3.9 *Insatisfactorio*; 4.0 a 4.9 *Básico*; 5.0 a 5.9 *Competente*; y 6.0 a 7.0 *Destacado*.

⁸ Las *evidencias* se constituyen de una selección del material de apoyo (virtual o material), recursos e instrumentos levantados, para dar coherencia a lo expresado en la planificación, a propósito del curso, nivel y temática trabajados.

Tabla 2. Cuadro de desempeños

Indicadores	Portafolio virtual	Observación de aula
Destacado	15	25
Competente	14	20
Básico	20	6
Insatisfactorio	3	1
Total	52	52

supervisores y supervisados de la necesidad de introducir cambios, a la luz de los datos. En este cometido, el paradigma sociocrítico-constructivista adscrito, no se desmarca de los referentes asumidos por la UCSH para certificar competencias profesionales, por el contrario, contribuye a afianzar objetivos institucionales y nacionales. En consecuencia, las acciones acometidas son: *a) Periodo inducción supervisores:* socialización de los referentes rectores, de la dinámica y enfoque; *b) Elaboración de un documento de orientaciones metodológicas:* para alumnos y supervisores, que presenta las posiciones didácticas a asumir y aporta recursos, estrategias y métodos, desde la perspectiva de involucrarlos a asumir con autónoma disposición su propio proceso de desarrollo, como vía para responder a las debilidades observadas; *c) Plan de trabajo:* organización consensuada de procedimientos metodológicos y criterios de conducción, retroalimentación y evaluación del proceso, para orientar la teoría y la práctica. Involucró articular acciones que fomentaran la investigación, revisión crítica de literatura, análisis reflexivo de documentos oficiales, interacción dialógica y formulación de soluciones personales y conjuntas a los problemas del proceso de E-A, conforme iban surgiendo.

Tras un año de sistematizar procedimientos y métodos, al aplicar los instrumentos institucionales, se obtienen los datos⁹ que se muestran en la tabla 3.

La posterior aplicación de la encuesta de valoración del piloto, permite arribar a los siguientes hallazgos:

- *Alumnos:* el 95% declara haberse sentido ‘bien’ y ‘muy bien’ durante las actividades que orientaban la teoría y la práctica. El 79% sostuvo que las orientaciones aportadas potenciaron “habilidades para valorar críticamente el desempeño”; el 70% expresó que tales orientaciones le hacían sentirse “mejor preparado para afrontar los desafíos del mercado laboral”. Finalmente, el 67% señaló que la experiencia “posibilitó el desarrollo de competencias para el Acto docente”.
- *Supervisores:* el 100% valora como ‘totalmente logrados’, los siguientes atributos de la propuesta: “estructura sencilla y flexible”; “sistematizar el acompañamiento”; “utilizar conceptos de las ciencias pedagógicas e investigación educativa para proponer soluciones”, y que “resulta ser un aporte para la formación de nuevos profesores”. Asimismo, el 100% sostuvo que “afianza

⁹ Desde nuestra posición, constituye una debilidad del instrumento que evalúa el *Acto docente*, clasificar como ‘destacados’ a aquellos estudiantes que evidencian el máximo grado de desarrollo de competencias profesionales, asignando la categorización de ‘competentes’ a la descripción de un matiz más reducido de desarrollo ... ¿no debiera ser al revés?



Tabla 3. Cuadro comparativo de desempeños

Indicadores/ instrumentos	Portafolio virtual		Observación de aula	
	1ª Fase	2ª Fase	1ª Fase	2ª Fase
Destacado	14	35	31	40
Competente	19	9	17	4
Básico	16	0	3	0
Insatisfactorio	3	0	1	0
Total	52	44	52	44

el capital disciplinar, metodológico y didáctico” de los nuevos profesores al enfrentar el ejercicio profesional docente, y que los recursos didácticos provistos “se relacionan con necesidades reales de los estudiantes”, promoviendo la “autónoma construcción de los aprendizajes”. Sin embargo, cuando se les consultó por la mayor dificultad para implementar el piloto, el 100% sostuvo: “compromete competencias de entrada que los alumnos no exhiben”.

Etapa de instrumentación de la concepción didáctica

Estos hallazgos, sumados a los desafíos que plantea dar respuesta a la interrogante que orienta esta investigación: *¿Cómo desarrollar las competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente?*, nos llevan a proponer una concepción didáctica, como la vía para dar respuesta a las necesidades de formación y desarrollo profesional. Los referentes adoptados permiten definir operacionalmente como *concepción didáctica* al: “Sistema organizado de componentes teóricos y prácticos que orientan la actividad

docente metodológica, conduciendo al desarrollo y evaluación del proceso de E-A para su transformación, considerando en ello la participación de alumnos, profesores y grupo de alumnos” (Guzmán Munita, 2013b: 102). Tal organización se aprecia en la figura 1.

El *enfoque sistémico estructural* declarado permite: a) expresar las relaciones de coordinación y subordinación de sus diversos componentes que, a su vez, son parte de la concepción didáctica, como sistema mayor; b) dirigir el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente, desde la implicación conjunta, a fin de conseguir cambios cualitativos integrales; c) brindar atención diferenciada para apoyar las insuficiencias del futuro profesor, indagando las causas que las originan; d) reflexionar de manera gradual, progresiva y conjunta, el sustento teórico, metodológico y didáctico que precisan las funciones docentes, desde el análisis crítico permanente de la actuación profesional; e) potenciar los recursos personales que superen las limitaciones y permitan resolver diferentes actividades en el contexto de las funciones profesionales.

Figura 1. Vínculos y jerarquías de la concepción didáctica



La concepción materializa *estrategias didácticas* que, en consecuencia con sus componentes, resaltan confluir la actividad teórica y práctica. Desde nuestra derivación, tales estrategias constituyen un “conjunto de procedimientos e instrumentos de apoyo a los estudiantes, profesores y grupo de alumnos, que orientan las acciones y dirigen el proceso de E-A, a fin de producir cambios cuantitativos y cualitativos en éstos” (Guzmán Munita, 2013b: 102).

La posición de competencias profesionales para el ejercicio docente declarada, sumada a las *relaciones esenciales y componentes didácticos relevados*, son la expresión de una forma de concebir el proceso de E-A, mediante la cual se aspira al mejoramiento de la actuación y desempeño. A objeto de operacionalizar procedimientos en consideración de las necesidades emanadas, el documento “orientaciones metodológicas”, primigeniamente elaborado para apoyar el

proceso, da cuerpo a un conjunto de *fichas didácticas*. Éstas constituyen un: “conjunto de instrumentos de apoyo a los estudiantes que guían concretamente la preparación de los procedimientos metodológicos y didácticos con que van a ser evaluados los desempeños” (Guzmán Munita, 2013b: 102).

Estrategias didácticas: fichas

Se trata de un conjunto de recursos que se presenta a los estudiantes para ayudarlos a afrontar el trabajo pedagógico. Orientan asumir el proceso de desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente, desde la conciliación de una actuación y desempeño acorde a las exigencias curriculares, disciplinares y contextuales, lo que se materializa en siete fichas didácticas. Tal material representa diversas estrategias para orientar la acción y reflexión del proceso de E-A, desde las perspectivas teóricas declaradas.¹⁰

¹⁰ Si bien éstas se describen en su totalidad en este artículo, razones de espacio nos llevan a optar por exhibir sólo una, en los anexos.



La concepción didáctica instala como práctica permanente la exposición oral ante pares del producto de las investigaciones y experiencias, por lo que la ficha 1: *La relatoría*, consigna dominios asociados a la ‘estructura de la exposición’ y su ‘representación comunicativa’, y orienta la actuación desenvuelta, tanto en su saber conceptual, como en la habilidad para comunicarlo eficazmente, debiendo exhibirse en esta instancia la apropiación de variados recursos didácticos, a fin de dar respuesta a los requerimientos dinámicos de la interacción áulica, en un clima de alta afectividad. Y dado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se constituyen en un medio que favorece la interconexión y atención a universos amplios de individuos, se aportan estrategias en la ficha 2: *Uso racional de TIC*. Esta ficha insta a demostrar competencias, tanto para la búsqueda y selección de recursos para el aprendizaje en la red, como para utilizar programas y plataformas virtuales (webquest, wiki, OGI’s, blog, wix, software educativos, programas de descarga de videos, etcétera) como herramientas que le permitan gestionar el desarrollo del conocimiento.

Para estructurar y organizar la interacción áulica, se sugiere la ficha didáctica 3: *El esqueleto de la clase* (ver anexo 2). Su estructura flexible permite adaptar los métodos que requiera el desarrollo del curso, nivel o temática al que se dirija, con especial atención a las características de los receptores, para así motivar la participación. Insta a organizar el tiempo, a utilizar de forma innovadora recursos materiales y virtuales, considerar los diversos estilos de aprendizaje al evaluar, entre otros elementos. Para el cierre de la clase, la redundancia y evaluación conjunta se refuerza con la ficha 4: *La sala letrada*. Ésta sugiere emplear organizadores gráficos para orientar el trabajo de síntesis de un tema y usarlos como medio para ornamentar el aula. Esta estrategia favorece evaluar tanto los aprendizajes logrados, como el desarrollo de los procesos cognitivos y actitudinales de los estudiantes. Respecto de la preparación de

insumo didáctico para los alumnos: presentaciones multimedia, pruebas, guías, creación de sitios virtuales, etcétera, la ficha 5: *Elaboración de material concreto*, aporta sugerencias para que dicha construcción destaque por la calidad de sus aspectos formales y funcionales. En lo funcional, ésta sugiere que el contenido, procedimientos y estrategias didácticas empleadas, se correspondan con los diversos dominios solicitados por las bases curriculares, y además sean coherentes con actividades que tiendan al desarrollo de habilidades de complejidad creciente, creando oportunidades para que los receptores construyan, presenten y evalúen su propio conocimiento, resolviendo problemáticas colaborativamente. En esta ficha también se aportan sugerencias para construir evaluaciones, que consideren los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos, al reorientar el proceso y tomar decisiones que tiendan a mejorar la enseñanza. En correspondencia, se orienta la construcción de instrumentos divergentes, mediante el uso de taxonomías *ad hoc* (Marzano, Kendall, Anderson, Barret) que estimulen la formación de juicios crítico-valorativos. Para orientar la planeación y diseño, la ficha 6: *La planificación*, pone énfasis en vincular los contenidos programáticos con el desarrollo de habilidades de pensamiento que estimulen la construcción de conocimientos conceptuales, actitudinales-valoricos y procedimentales. Se destaca especialmente reflexionar la postura ética con que el nuevo profesor enmarca su actuación, por cuanto el enfoque metodológico y recursos didácticos con que orienta la interacción, son actividades que manifiestan su actitud y aptitud frente a la práctica docente. Finalmente, la accidentada sintaxis manifiesta en la mayoría de los estudiantes al momento de redactar las *evidencias* con las que objetivaban sus conocimientos, compartían reflexiones emanadas del proceso educativo y ofrecían solución a episodios críticos, precisó integrar la ficha 7: *La composición escrita*. Ésta tuvo por objetivo hacerlos avanzar en la observancia de las competencias lingüísticas, gramaticales y

comunicativas que se movilizan al redactar con la propiedad de un profesor, máxime si se trata de un especialista en lengua materna.

Sólo nos resta señalar que las orientaciones anteriores surgen de la intención de mejorar el desempeño pedagógico del nuevo profesor, en torno a dominios cognitivos, disciplinares, afectivo-motivacionales y comunicativos, por cuanto es el aula el espacio donde se manifiestan los saberes acumulados y las cualidades de la personalidad que permiten que el estudiante posgraduado enfrente con disposición activa y reflexiva, la variedad de problemáticas a la que lo confronta el ejercicio de su profesión.

III. Implementación de la concepción didáctica: tras socializar las fichas didácticas y las orientaciones, el constructo elaborado fue implementado en 36 estudiantes (100% de la cohorte del 2º semestre del año 2012). Los resultados se muestran en la tabla 4.

Aunque la concepción didáctica permitió disminuir a 0% los desempeños ‘insatisfactorios’ en los dos instrumentos aplicados, persisten desempeños ‘básicos’ para la elaboración del instrumento más desafiante: el portafolio virtual. Para conocer la valoración de la experiencia, al cierre del proceso, el 94% de los *alumnos* valoran los diversos aspectos metodológicos, procedimentales y didácticos de la concepción. En lo metodológico y procedimental, el 88% señaló

que la concepción los “instó a investigar acerca de diversas temáticas”, el 79% que permitió el “desarrollo de habilidades de pensamiento para valorar críticamente el propio desempeño” y el 88% que los llevó a dimensionar la importancia del “autoestudio para fortalecer los aprendizajes”. Asimismo, el 76% destaca que “favoreció la investigación en la acción”, y el 88% que “sus orientaciones se corresponden con necesidades reales del ejercicio profesional”.

En cuanto a los aspectos didácticos y orientaciones de la concepción, el 94% sostiene que su lenguaje “concilia lo técnico y lo didáctico”, y el 88% que “las orientaciones resultan coherentes con los requerimientos constructivistas del currículum nacional”; este mismo porcentaje señala que “insta al desarrollo de conocimientos conceptuales y habilidades para formar actitudes”. Respecto de las *fichas didácticas*: el 94% destaca particularmente la utilidad del ‘esqueleto de la clase’; el 91% de la ‘sala letrada’; el 88% declara el valor de la ficha que orienta la preparación de ‘material concreto’, y el 82% de la ficha ‘planificación’.

Al consultárseles por la apreciación general de la concepción didáctica, el 85% declara que constituyó “un aporte a la formación profesional”.

Respecto de la valoración de los *supervisores*, el 100% sostuvo que la concepción didáctica resultó ser

Tabla 4. Desempeños tras la implementación

Indicadores/ instrumentos	Portafolio virtual	Observación de aula
Destacado	20	31
Competente	11	3
Básico	3	0
Insatisfactorio	0	0
Total	36	36



un “apoyo a la formación final de futuros profesores”, aunque un 25% consigna como ‘parcialmente lograda’ la nitidez de los referentes pedagógicos y educativos que nos enmarcan; dato que instala la necesidad de repensar formas análogas de transferirlos, por cuanto su cabal visualización resulta fundamental para conducir la concepción. Respecto de las fichas didácticas y la metodología de la concepción, resulta significativo que el 100% sostenga que aporta un formato “sencillo y flexible”; que concilia “lo técnico y lo didáctico”; “favorece los aprendizajes”; y que “contribuye al incremento de competencias profesionales”.

Conclusiones de la ejecución

La evaluación integrada de las diversas etapas, nos lleva a renovar nuestra intención de continuar perfeccionando el constructo, por lo que su exposición ante la Academia y los involucrados en el proceso formativo de futuros profesores de la UCSH, resulta indispensable para su mejoramiento. Con todo, propiciar el acercamiento del estudiante al contexto de actuación profesional mediante la gestión del proceso de E-A con una mirada sistémica, podría aportar a desarrollar las competencias profesionales docentes requeridas para la interacción exitosa en el aula y en el sistema educativo.

IV. Evaluación externa. Los cuatro coordinadores de práctica profesional de otras carreras de pedagogía de la UCSH valoran la estructura de la concepción didáctica al término de la experiencia.¹¹ El 100% destaca los aportes de la concepción en cuanto a “organizar las diversas tareas emanadas del ejercicio profesional” y su coherencia con el “currículum constructivista nacional”. En orden descendente, el 75% considera que la concepción didáctica se enmarca en “referentes de las ciencias pedagógicas para proponer soluciones”, desde los cuales “aporta material concreto para orientar la teoría y la práctica”. Ante la consulta de si el constructo —pese a

haber sido concebido para los estudiantes en práctica profesional de castellano en particular— respondía a “necesidades compartidas con estudiantes de pedagogía en general”, el 50% sostuvo que ‘totalmente’ contra el 50% que responde ‘parcialmente’. Esta polarización probablemente obedezca a que resulta difícil abstraerse de los desafíos de aprendizaje que plantea la especificidad de cada disciplina. No obstante, se releva que es precisamente el enfoque constructivista el que incentiva adaptar los matices y adoptar los énfasis que particularmente demande el proceso y contexto de los destinatarios. En consideración de nuestros objetivos, resulta significativo que el 100% de los coordinadores declarara que la concepción didáctica resultaba ser un “apoyo a la formación final de futuros profesores”. Por otra parte, el 75% aprueba favorablemente los “recursos, herramientas y estrategias” que la concepción didáctica provee. Ante la pregunta abierta orientada a expresar el valor de la concepción didáctica, los comentarios se muestran en la tabla 5.

Si bien se sanciona positivamente el aporte de la concepción didáctica, y se reconoce su sistematización, procedimientos, recursos y estrategias, se destaca la crítica realizada por los coordinadores de Matemáticas y Artes, quienes señalan respectivamente: “Me parece que es en el plan de estudio donde se deben potenciar éstas [*las competencias profesionales docentes*] por lo que las modificaciones deberían generarse allí. Adicionalmente, es necesario evaluar y valorar el uso de TIC como una herramienta de apoyo efectivo en este proceso”; “Considero que el tiempo para implementar y formar a los alumnos en aspectos clave del modelo es muy poco, ya que en las reuniones surgen temas, que no permitirían dedicar todo el tiempo a las actividades que el modelo propone”.

La primera observación es plenamente compartida por la autora de este artículo, por cuanto devela la disyunción habida en los planes de formación de

¹¹ Se les pide valorar sus tres etapas: diagnóstico, piloto y ejecución.

Tabla 5. Comentarios de los evaluadores externos

Historia y Geografía	“Contribuye a nivelar competencias para enfrentar la práctica profesional. Lo presentado contribuye a desarrollar competencias profesionales para el ejercicio docente, puesto que sus herramientas son coherentes y funcionales al desempeño áulico”
Artes Visuales y Musicales	“Es una iniciativa pertinente ya que se hace cargo de vacíos que pueden perjudicar la labor docente del futuro profesor, junto con promover la sistematización del proceso”
Educación Matemática	“Interesante iniciativa para potenciar las competencias profesionales del futuro docente, principalmente por la sistematización sugerida en el seguimiento”
Inglés	“Buena iniciativa, sobre todo para los estudiantes que se encuentran más débiles en las áreas que refuerza la propuesta”

la UCSH que, tal como están, sólo vinculan la teoría con la práctica al año de egreso. Respecto de la segunda, aunque los componentes de la concepción didáctica están concebidos con una determinada lógica, sus relaciones no son necesariamente lineales, lo que permite adaptar, ampliar y flexibilizar los apoyos ofrecidos, en pos de las necesidades que imponga el contexto y asignatura, para orientar el proceso de desarrollo de competencias profesionales, desde lo sistémico. Resaltamos que la concepción didáctica permite atender la variedad de relaciones que se dan dentro de cada uno de sus componentes, en y desde un ejercicio docente que asimile la relevancia de construir el saber profesional desde la práctica, y a partir de los particulares contextos pedagógicos, aportara a transformar y humanizar el proceso de E-A.

Conclusiones

El enfoque sistémico estructural que guió el curso de la investigación, sumado a los referentes teóricos y axiológicos que se presentan y el análisis crítico de los hallazgos, permitió concluir lo siguiente:

- La concepción didáctica para el desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente se constituye en un recurso de carácter científico, puesto que se basa en principios de las ciencias pedagógicas para orientar la teoría y la práctica de su objeto de estudio, desde el enfoque sociocrítico-constructivista del proceso de E-A propuesto por la autora.
- El desarrollo de competencias compromete la disposición a analizar permanentemente los propios desempeños, a fin de asumir las acciones que requiera el contexto para evolucionar, funcional y valóricamente, el ejercicio docente.
- Su valor científico se sustenta en la coherencia teórica y metodológica que desde el paradigma sociocrítico-constructivista, manifiesta las relaciones esenciales, el diseño, los recursos, estrategias y procedimientos, para aportar al desarrollo profesional de futuros profesores.
 - Aportar una concepción didáctica para el mejoramiento de la práctica profesional, se documenta con los logros que emanan



de sus diversas etapas, los que en conjunto dan cuenta de su mejoramiento y desarrollo.

- El criterio de los evaluadores externos confirma la pertinencia de la concepción didáctica, en su fundamentación, estructura y componentes. Esto valida la pertinencia de sugerir conducir el proceso de E-A conforme al paradigma sociocrítico-constructivista, para impulsar el perfeccionamiento personal y social que apoya a que el futuro profesor afronte los desafíos éticos y prácticos que impone el ejercicio profesional docente, en una era de cambios e incertidumbre.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones expuestas, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Compartir la concepción didáctica a otras carreras de pedagogía de la UCSH, para transversalizar la profundización teórica y metodológica de sus referentes axiológicos y la asimilación de sus componentes didácticos, por cuanto, en independencia de los escenarios generales y particulares de las carreras,

complementan las competencias profesionales definidas por el perfil de egreso institucional.

- En cada cierre de año laboral, evaluar el eje de práctica profesional, mediante la instauración regular de “Jornadas reflexivas”, con el fin de integrar los hallazgos del análisis conjunto del proceso en los “Planes de trabajo” que cada carrera de Pedagogía programe para el período siguiente. Convenir acciones coordinadas, aporta al mejoramiento y desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente.
- Socializar la concepción didáctica propuesta con todos los docentes de la UCSH a cargo de conducir la formación disciplinar y pedagógica de sus futuros profesores, en todos los niveles, con el fin de hacerlos partícipes de la mirada sistémica que la enmarca y sensibilizarlos ante la necesidad de centrar la atención en la dirección científica de la actividad práctica del profesor.
- Continuar investigando cómo articular el contenido curricular de las disciplinas y planes de estudio de las diversas carreras, con las necesidades educativo pedagógicas de la actividad práctica, teniendo en cuenta cuánto afectan el desempeño profesional y el consecuente desarrollo de competencias profesionales para el ejercicio docente. ■

Anexo 1. Rúbrica de competencias del acto docente

Bloque	Competencia	Indicador
Acto docente	Diseña y fundamenta situaciones de enseñanza en función de las características de los estudiantes, de los contenidos pedagógicos y disciplinarios	<ul style="list-style-type: none"> -Conoce y organiza los contenidos disciplinarios de su planificación de acuerdo con niveles de complejidad. -Reconoce la función que tienen en el aprendizaje, los conocimientos previos de los estudiantes, sus intereses y experiencias. -Diseña estrategias didácticas pertinentes con los contenidos y habilidades de enseñanza. -Formula metas de aprendizaje claras y coherentes con los contenidos de la disciplina que enseña. -La planificación incorpora el uso de recursos didácticos variados.
	Organiza y supervisa el trabajo de aula posibilitando oportunidades de aprendizaje y socialización en consideración de la diversidad del curso.	<ul style="list-style-type: none"> -Implementa un diseño de enseñanza, considerando la estructura de una clase. -Organiza su enseñanza en función del trabajo personal del estudiante. -Organiza su enseñanza en función del trabajo grupal y colaborativo. -Usa destrezas de comunicación interpersonales (sonrisa, contacto visual) con el propósito de potenciar el aprendizaje.
	Orienta a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje viendo progresos alcanzados y las necesidades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> -Comunica verbalmente y analiza los logros de aprendizaje alcanzados en las evaluaciones. -Evidencia los errores que presentan los estudiantes.
	Evalúa los niveles de progreso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en función de los objetivos del programa.	<ul style="list-style-type: none"> -Describe las estrategias de evaluación y las relaciona con las metas de aprendizaje. -Comunica las metas de aprendizaje y los criterios de evaluación. -Recolecta evidencias y usa diversas fuentes para fundamentar su juicio profesional sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes. -Usa los resultados alcanzados para modificar su enseñanza. -Indica posibles campos de acción para enfrentar las dificultades de aprendizaje.



Anexo 2. Ficha didáctica

Ficha 3. El esqueleto de clases

Esta sencilla estructura, permite cautelar que se produzcan todos los “momentos de la clase”. Se sugiere implementarlos en cada intervención de aula. Independientemente del curso, nivel, temática o características de los receptores, han de seguirse las siguientes recomendaciones:

INICIO: la puesta en escena

1. Escribir la fecha, título de la Clase (procurando ser originales y creativos) y objetivos de aprendizaje. La redacción de los objetivos debe adaptarse de lo señalado como Aprendizajes Esperados para el curso o nivel. No redactarse textual.
2. Se deben emplear plumones de colores contrastantes, para subrayar ideas y/ jerarquizar elementos o conceptos.
3. Activación de los conocimientos previos. Quién sabe qué del tema, dónde lo escuchó o vio.
4. Contextualización de la temática, estimulando la asociación entre lo que aprenderán (objetivos) y la vida cotidiana (para que les servirá conocer qué).
5. Provocar el quiebre cognitivo: utilizar variados recursos para despertar la atención e interés de los receptores. Pueden ser orales, escritos o audiovisuales.
6. Exposición clara y dinámica: lenguaje adecuado a los receptores, que tienda al incremento del vocabulario. Desplazarse por el aula, hacer paneos visuales, demostrar peso escénico.
7. Clima de aula: normas de cortesía, respeto de turnos, mantener el control de la situación. Manejar conflictos, negociar, atender a necesidades emergentes.

DESARROLLO: aspectos metodológicos

1. Exposición de conceptos: claridad y fluidez discursiva, pertinencia con el nivel sociocultural de los receptores. Exhibir capacidad para mantener la atención de la audiencia. Utilización de recursos didácticos de diverso tipo. Uso intencionado y participativo del recurso pizarrón: orden en la exposición de lo que se escriba en él, tamaño de letra visible desde los últimos asientos, integración de esquemas y/o mapas conceptuales, afines a ilustrar o sintetizar conceptos o ideas fuerza.
2. Actividades:
 - Crear actividades contextualizadas, concordantes con las habilidades que se busca desarrollar: lectura, escritura u oralidad.
 - Manejar una diversidad de formas de organizar la interacción: trabajos individuales o grupales, exposición ante pares, etcétera, considerando los diversos estilos de aprendizaje presentes en el aula (Alonso *et al.*, 1994).
 - Organizar eficientemente el tiempo, dando periodos acotados para la realización de cada actividad.
 - Monitorear avances y dificultades.
 - Triangular coherentemente: Objetivos/ Actividades/ Evaluación.
 - Instar a la participación, cautelando celosamente que se escuchen y respeten.
 - Reforzar positivamente cualquier aporte.
 - Dar el mejor esfuerzo por elaborar actividades creativas e innovadoras, ajustadas al contexto.

CIERRE:

1. Recapitulación en forma de los contenidos de la exposición. Interrogar al curso ¿qué aprendimos hoy? y/o comparar el objetivo con lo realizado. En este contexto no importa que se provoque cierto caos; privilegiar las intervenciones.
2. Recoger información respecto de los objetivos propuestos.
3. Favorecer la auto y co-evaluación.
4. Utilizar algún recurso de cierre oral y colaborativo (esquemas u organizadores gráficos que los alumnos alcancen a copiar). Emplear didácticamente el pizarrón al mediar la síntesis.
5. Demostrar competencia en el ajuste del tiempo, de manera de cumplir con los tres ejes propuestos: Inicio/ Desarrollo/ Cierre.
6. Utilizar los cuadros- síntesis elaborados en conjunto, como objetos de aprendizaje. (ver Ficha 4: La Sala Letrada).

Referencias

- Addine, F. (1997), *Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia*, Bolivia, Editorial AB.
- Alonso, C. M., D. J. Gallego y P. Honey (1994), *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, Mensajero.
- Álvarez de Zayas, C. (1999), *La escuela en la vida. Didáctica*, Cuba, Editorial Pueblo y Educación [3ª Ed.].
- Anderson, L. W. y D. R. Krathwohl (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*, Nueva York, Longman.
- Barrett, T. C. (1968), "Taxonomy of cognitive and affective dimensions of reading comprehension", en Theodore Clymer, *"What is reading?": some current concepts*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bellei, C. (2001), "¿Ha tenido impacto la Reforma Educacional Chilena?", Santiago de Chile, MINEDUC, Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay.
- Blanco Pérez, A. (1997), *Introducción a la sociología de la educación*, La Habana, ISPE J. Varona.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Cascante Montero, G. (2012), *Metodología de investigación educativa: empírico analítica, constructivista y socio-crítica: posibilidad de integración de tales enfoques*, Costa Rica, <http://www.uinteramericana.edu/portal_data/lo_ultimo/met_inv_ed.pdf> [Consulta: nov.2013].
- Castellanos Simons, D. (2001), *Para promover un aprendizaje desarrollador*, La Habana, ISPE J. Varona (Colección Proyectos).
- CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Coll, C. y E. Martín (2006), "Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares" [Documento no publicado], Santiago de Chile, II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), 11 al 13 de mayo, <<http://www.ub.edu/grintie>> [Consulta: nov. 2013].
- DeSeCo (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive summary* (30 de junio 2005), OCDE, <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/3507036.pdf>> [Consulta: dic. 2013].
- Gobierno de Québec (2004), "Referencial de competencias del Gobierno de Québec", en *Formación de Docentes. Rumbo al éxito escolar*, <www.agoratalentia.com/web/documentos/competenciasdeformadores.pdf> [Consultado: enero 2013].
- Guzmán Munita, M. (2013a), "La teoría y la práctica como una conjunción ineludible para la profesionalización docente", en *Revista Científico-Metodológica*, núm. 56, pp. 23-30.
- Guzmán Munita, M. (2013b), "Concepción didáctica de competencias profesionales para profesores en práctica de castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez", Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba, Universidad de Ciencias Pedagógica "Enrique José Varona".
- Marzano, R. J. y J.S Kendall, (2007), *The new taxonomy of educational objectives*, California, Corwnin Press.
- Miranda Lena, T. y V. Páez Suárez (2003), "El currículo para la formación de profesores integrales: alternativa ante los restos del desarrollo", La Habana, Curso Pre-Congreso Pedagogía 2003.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009), *Marco curricular de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC (2003), *CPEIP/Marco de la buena enseñanza*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC (2000), *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Noguera, M. I. et al. (2010), *El uso del portafolio en la formación práctica*, Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez, Proyecto MECESUP Prácticas (2009-2010).



- OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación*, Santiago, OCDE/Ministerio de Educación de Chile.
- Ortiz Ocaña, A. (2005), *Modelos pedagógicos: hacia una escuela de desarrollo integral*, Barranquilla, Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. z
- Pérez Gómez, A. I. (2007), *Más allá del academicismo: los desafíos de la escuela en la era de la información y la perplejidad*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- PREAL (2001), *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Santiago de Chile, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.
- Rodríguez, W. C. (2007), “Enfoque histórico-cultural, constructivismo socio-crítico y competencias: su integración y expresión en el currículos”, Santo Domingo, República Dominicana, texto preparado para la Comisión Técnica del Proceso de Revisión y Actualización Curricular, Ministerio de Educación de la República Dominicana, <<http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/texto-de-integracion.-wanda-rodriguez.pdf>> [Consultado: marzo 2013].
- Rozada Martínez, J. M. (1991), “Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza”, en *Revista Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 2, enero-marzo, pp. 4-15.
- Silvestre, M. y J. Zilberstein (2003), *Hacia una didáctica desarrolladora*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*, [Günther Cyranek (coord.)], <<http://unesdoc.unesco.org/>> [Consultado: sept. 2013].
- Windschitl, M. (2002), “Constructivismo Framing como la negociación de dilemas: análisis de los desafíos conceptuales, pedagógicos, culturales y políticos que enfrentan los maestros”, en *Review of Educational Research*, núm. 72 (2), 131-17.

Cómo citar este artículo:

Guzmán-Munita, Marisa (2017), “Concepción didáctica de competencias para profesores de castellano”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 22, pp. 25-44, <https://ries.universia.net/article/view/1101/concepcion-didactica-competencias-profesores-castellano> [consulta: fecha de última consulta].