

FRACTURAS DE LA IDENTIDAD EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA¹

ALBERTO GALAZ
Universidad Austral de Chile
Alberto.Galaz@Uach.Cl
Valdivia-Chile

RESUMEN: El enfoque por competencias se ha convertido en una atrayente pero compleja alternativa para las instituciones que buscan mejorar la formación de sus profesores dado que en ocasiones se ha adoptado sin analizar sus implicancias identitarias. Este artículo analiza los resultados de una investigación referida a la implementación de un proyecto de formación por competencias. El análisis interpretativo de una muestra intencionada de registros ha sido la metodología empleada para contrastar las representaciones que los futuros profesores construyen sobre su labor, las competencias y los modelos profesionales que la orientan. Los resultados muestran las fracturas entre el proyecto y los significados construidos.

PALABRAS CLAVE: *Profesores, competencias, práctica profesional, identidad profesional*

FRACTURES OF THE IDENTITY IN THE FUTURE TEACHERS EDUCATION BY COMPETENCY-BASED: ANALYSIS OF AN EXPERIENCE

ABSTRACT: The competence based approach has become a real challenge for authorities and institutions working on improving the performance and formation of future teachers when implemented without analyzing the consequences in the professional identity. This paper reviews the results obtained in the application of an institutional project to strengthen the practical formation (*practicum*) based on the identification and inclusions of competences. A qualitative approach and the interpretation analysis of a sample of journals has been the methodology used to obtain and compare the

¹ Artículo desarrollado en el marco del proyecto titulado "Impactos identitarios de la evaluación del desempeño de profesores y profesoras", (FONDECYT N°11110177).

representations of pre service teachers around their job, as well as, the abilities shown, and the professional approaches which influence their performance. The results allow to demonstrate breaks between the definitions of the project and the meaning constructed. Finally, emerging from the results, the bases of this proposal are discussed and some advices to solve and comprehend these difficulties are presented.

KEY WORDS: *Teachers, education competencies, pre service teachers, professional Identity*

Introducción

La calidad de la educación de los países depende de la calidad de sus profesores. Sobre la base de esta premisa se espera que los profesores aseguren el logro de estándares de aprendizaje en todos los estudiantes. Sin embargo, tal convencimiento plantea el desafío de contar con políticas que promuevan una compleja articulación entre formación profesional y contexto escolar, pero así también el diseño de dispositivos que permitan a los profesores desarrollar una adecuada comprensión de la cultura escolar y de su rol. Las investigaciones que han analizado estas articulaciones dejan en evidencia las interrogantes que ha sido necesario responder: ¿Cuáles son los conocimientos o habilidades que se deben alcanzar? ¿Qué naturaleza deben asumir estos conocimientos? ¿Qué rol cabe a los profesores en su construcción? Sin embargo, como reconoce Boerr (2013), no todo queda resuelto con la identificación de tareas y saberes, otros desafíos se dirigen a identificar la forma en que éstos deben articularse con la formación práctica del profesor. Sobre este último punto, estudios internacionales evidencian la creciente importancia asignada por las autoridades educativas a este tipo de formación, aunque también muestran la existencia de enfoques extremos a nivel de su concepción (OCDE, 2009). Day (2005), por ejemplo, distingue entre aquél de carácter tradicional que la concibe como un espacio de contrastación de saberes asociada a la imagen de un profesor técnico-operario y, por otra parte, aquél enfoque que lo define como un contexto de construcción y re-significación de saberes realizado por un profesional crítico-reflexivo.

En el reconocimiento de la necesidad de realizar un cambio de enfoque, las instituciones formadoras han asumido el desafío de evaluar e implementar propuestas que permitan mejorar el desempeño y fortalecer la identidad profesional de sus futuros profesores; en primer lugar, acercando la formación a la realidad escolar y, en segundo, asumiendo la necesidad de desarrollar habilidades de reflexión e indagación. En este contexto, no sorprende, entonces, que el enfoque por competencias haya concitado la atención de las autoridades educativas y se haya constituido en un marco de referencia para el diseño de políticas, tales como: estándares de desempeño, marcos de evaluación, exámenes de suficiencia, acreditaciones, etc. Sin embargo, algunas investigaciones llevadas a cabo en Europa por Struyven y De Meyst (2010) pueden servir como antecedente para establecer coordenadas críticas sobre las consecuencias de su implementación, en tanto sugieren que el enfoque por competencias puede perfectamente operar sobre

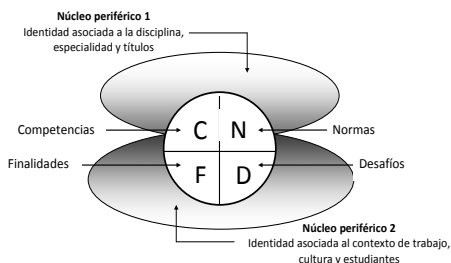
lógicas excluyentes y reproductivas. A su vez, el alto nivel de aceptación que ha tenido el enfoque se ha opuesto a la escasa investigación sobre sus tensiones teórico-prácticas y la falta de diálogo sobre la legitimidad-efectividad de las estrategias empleadas para desarrollarlas y articularlas con la formación del profesor (Galaz, 2011).

En el contexto de los esfuerzos de una institución formadora de profesores que ha decidido adoptar el enfoque por competencias, el presente artículo posee por objetivo identificar y discutir las fracturas existentes entre las adopciones oficiales y los significados que efectivamente se construyen. Se trata de un proyecto que ha sido desarrollado durante los años 2010-2012 y que se ha propuesto el objetivo específico de fortalecer el área de formación práctica de sus carreras de pedagogía. El análisis de los relatos contenidos en las bitácoras que conforman los portafolios de 6 estudiantes de pedagogía ha sido la estrategia metodológica empleada para la obtención de las representaciones que los futuros profesores construyen sobre su labor, las competencias desplegadas y los modelos profesionales que la orientan.

Formación práctica del profesor y su incidencia en la identidad profesional

A grandes rasgos, la noción de identidad profesional alude a una definición de sí en referencia a un campo de desempeño (Beauchamp, 2009). Se trata de un proceso situado, dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal), social (los modelos de referencia) y contextual (condiciones de trabajo). Al ser puestas en juego, los profesionales se dotan de un discurso legitimante en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos proyectos, etc., que permiten el dominio (percepción de sí) y el reconocimiento (social/oficial) (Ver figura N^o1). La identidad profesional es una variable que debe ser considerada clave en el diseño político de las innovaciones educativas, porque la imagen profesional que los profesores construyen de sí y de su profesión, es una base sobre la cual orientan su desempeño, proyectan su desarrollo y adhesión a los procesos de cambio (Ketelaar, 2012).

Figura N^o1 Núcleo Hipotético de la identidad profesional



Galaz, 2011

Las investigaciones coinciden en señalar que los actuales procesos de reforma educacional se han visto ante la necesidad de otorgar nuevos sentidos al cambio educativo a través de un reposicionamiento del profesor, su formación y desarrollo profesional, un reposicionamiento a partir del cual es posible proyectar la imagen o identidad del profesor en tanto profesionales, colaborativos, autónomos y constructores de conocimiento profesional (Fullan, 2002). Teniendo como base las anteriores premisas, es preciso interrogarse por el impacto específico de las prácticas profesionales (*practicum*) en la formación de la identidad docente. El análisis de esta interacción parte del convencimiento de que la construcción de una identidad profesional del profesor no puede ser concebida como circunscrita sólo a su formación inicial, ésta también se construye sobre una previa red de relaciones e identificaciones primarias y tempranas (experiencias de vida y sujetos significativos) y, posteriormente, con la identificación-identización de los modelos profesionales durante la inserción profesional. Sin embargo, que la construcción y el desarrollo de la identidad profesional no sea una tarea exclusiva de la formación inicial no resta importancia a su influencia. Al respecto, investigadores como Cattonar (2001) constatan que los profesores que recibieron una larga formación académica y una práctica más bien corta tienden a constituir una concepción tradicionalista/disciplinaria de su labor. Por otra parte, también cabe advertir los riesgos de una formación centrada, fundamentalmente, en la práctica, lo que podría contraer la negación del valor del conocimiento disciplinar.

En este contexto, Feiman-Nemser (2001) ha señalado que las tareas centrales que debe asumir la formación inicial, son: el examen crítico de las creencias, el desarrollo de conocimiento pedagógico, comprensión de los alumnos, el aprendizaje y la construcción de una identidad profesional. En este punto, una interrogante central alude a los dispositivos que pueden dar cumplimiento a estas tareas. Al respecto, los factores claves son:

- a. Espacios que permiten analizar de forma teórica-práctica lo que significa ser profesor.
- b. Las características profesionales y personales de determinados formadores.
- c. Aquellas instancias que permiten vivenciar reflexivamente el rol docente.

Salvo el factor b, que remite a un efecto de modelo, los dos restantes colocan su eje sobre una relación que permitiría contrastar teoría-práctica. Por su parte, el último de estos factores alude, fundamentalmente, a un dispositivo denominado como “práctica profesional”, que en forma adicional a dicha contrastación, demanda del profesor en formación la activación o puesta en juego de la integridad de sus recursos personales y profesionales. De esta forma es posible establecer que la “práctica profesional”, en cuanto fase y estrategia de formación, resulta crucial para la constitución y conceptualización del rol profesional. También es posible plantear que una práctica profesional

debe concebirse como una actividad en cuyo centro se realizan acciones significativas o críticas que promuevan la construcción y de-construcción de la identidad.

Formación del profesor en competencias: contexto, expectativas y cuestionamientos

La incertidumbre, el aprendizaje durante toda la vida y los procesos reflexivos son los tres vértices sobre los cuales se han venido desarrollando las nuevas apuestas formativas del profesor. Según Beijaard (2004), el escenario actual para la formación profesional también se proyecta sobre la base de una discusión en torno a la naturaleza de los saberes necesarios para el ejercicio de una enseñanza efectiva. Coll (2007) constata que en este contexto la noción de competencias ha adquirido gran interés como consecuencia de sus ventajas asociadas a:

- a. El carácter dinámico y de movilización que otorgan a los conocimientos.
- b. La invitación a integrar distintos tipos de conocimientos.
- c. La importancia y pertinencia que asume el contexto o espacio de trabajo.

Desde un ámbito de gestión, Tobón (2012) advierte que la adopción de un enfoque por competencias coloca inevitablemente a las instituciones formadoras ante la necesidad de evaluar sus propuestas tradicionales y a proyectar posibles cambios de paradigmas. Cambios que se dirigen a formar profesionales capaces de afrontar los desafíos que plantean hoy contextos profesionales complejos. Asumidas sus ventajas, las instituciones de formación deben proyectar el reto adicional de una transformación que implica la redefinición de los modelos o perfiles profesionales adoptados, una reformulación de sus objetivos y funciones, así como la proyección de una nueva relación con el mundo productivo y las demandas del mercado de trabajo. Al respecto, se pueden citar numerosas experiencias que permiten observar e ilustrar cómo actores e instituciones han respondido a tales desafíos. Sin embargo, cabe advertir que no hay acuerdos sobre procedimientos exportables. Algunas experiencias latinoamericanas dejan de manifiesto que los principios primordiales a considerar serán: lograr un acuerdo sobre las ventajas de su adopción, concebirlo como un proceso de aprendizaje y proyectar que su implementación requerirá de condiciones objetivas y subjetivas mínimas.

Por el contrario, la imposición del proceso puede acarrear los siguientes riesgos:

- a. Una adopción a-crítica o instrumental del enfoque.
- b. Caer en el error común de identificar saberes esenciales sin poner esfuerzo en su integración.
- c. Poner énfasis solo en competencias de carácter académico.

Por otra parte, la adopción e implementación del enfoque por competencias no ha estado ajeno al análisis crítico de sus finalidades. Boutin y Julián (2000), por ejemplo, perciben la existencia de principios conductistas y de un regreso al comportamentalismo. El peligro de las competencias es que pueden generar una relación pragmática con el saber, incitando a las instituciones educativas a centrarse más sobre la formación del pensamiento, las vías de aprendizaje del alumno y el sentido de los saberes, por sobre la relación dialógica con los contextos de uso. Autores como Angulo (2011), Grek (2009) y Ball (2009) han dejado en evidencia la aceptación a-crítica del enfoque por parte de las autoridades educativas, aspecto que puede ser atribuido a la presión por evaluarse bajo parámetros internacionales, y han denunciando las tentativas de homogenización de la educación que pueden desprenderse de tal adopción.

A nuestro juicio muchos de los riesgos pueden ser evitados si se atiende a la diversidad de enfoques existentes en un modelo de formación por competencias. Al respecto, es posible identificar tres enfoques para la “construcción” de competencias (Tabla I). En la orientación funcionalista, el producto que se obtiene es una norma que se califica de “dura” porque aplica criterios de definición en base a resultados directos. El enfoque conductista, da como resultado una norma “blanda” porque se basa en una identificación de atributos que deben conducir a un desempeño superior. El enfoque constructivista, da lugar a una norma de tipo “contextual” que deriva de las disfunciones que se visualizan en la empresa.

Tabla I. Enfoques de competencias

FUNCIONAL	CONDUCTISTA	CONSTRUCTIVISTA
Normas de rendimiento desarrolladas y convenidas por la industria.	Grupos de competencias desarrolladas por investigaciones basadas en excelentes ejecutores.	Competencias desarrolladas por procesos de aprendizajes ante disfunciones y que incluyen a la población menos competente.
Normas basadas en resultados.	Normas orientadas a resultados (validadas por criterio).	Normas construidas a partir de resultados de aprendizaje.
Normas de competencia ocupacional (rendimiento real en el trabajo).	Proceso educacional (desarrollo de competencia).	Procesos de aprendizaje por alternancia en planta.
Fijación de rendimientos competentes convenidos sectorialmente.	Especificaciones de rendimiento superior definido por investigaciones educativas.	Especificaciones definidas por los alcances logrados en planta por los trabajadores.
Producto: competencias duras.	Producto: competencias blandas.	Producto: competencias contextuales.

Fuente: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, 1999.

En el ámbito específico de la formación de profesores, y tal como reconocen Denyer (2007), Perrenoud (2008) y Beckers (2007), la adopción del enfoque por competencias ha estado fuertemente vinculada a orientaciones funcionalistas, es decir, definidas por expertos y concebidas como un producto preconcebido y certificable. Por su parte, los enfoques más progresistas parten por cuestionar esta reducción a fin de visualizarla como resultante de un proceso de reflexión y construcción situada con hondas proyecciones identitarias.

Bajo un enfoque constructivista, las competencias no serían anteriores a la reflexión-acción sino, más bien, una consecuencia que, en términos de adquisición de nuevas formas de ser y hacer, adquiere o perfecciona el profesional como resultado de su propio aprendizaje. Así, la competencia, es resultante de la praxis, es decir, del proceso y el resultado efectivo de la objetivación, evaluación y movilización de los conocimientos. Esta aproximación sobre la articulación reflexión-competencia concuerda bastante con los planteamientos que desarrolla Perrenoud (2008), quien sostiene que el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas que se sustentan en esquemas de pensamiento. Esas operaciones permitirían elegir y realizar la acción que mejor se adapte a determinada situación. Por su parte, Hensler *et al.* (2001) sostienen que la reflexión es el eje central que debiera distinguir lo particular de la identidad del profesor. Sin embargo, no existe una sola forma de concebir la reflexión, su definición está dada por la consideración del modelo profesional a promover.

La tabla II sintetiza los aportes de autores como Cornejo (2003) y Galaz (2008), en torno a las diversas manifestaciones que puede asumir la reflexión del profesor dentro de modelos profesionales planteados por Liston y Zeichner (1993). Puede existir una significativa correlación entre el enfoque asumido para la definición de las competencias, el modelo profesional o identidad que busca promoverse y la naturaleza de los dispositivos considerados pertinentes para el desarrollo de las competencias.

Tabla II. Modelos profesionales y reflexión

	MODELO ACADÉMICO	MODELO TÉCNICO	MODELO PRÁCTICO	MODELO CRÍTICO
Naturaleza reflexión	Disciplinar.	Instrumental/control.	Moral/ Finalidad didáctica.	Social/Política.
Foco reflexión	Centrado en el contenido.	Planificación/resultados.	Foco en la práctica. Necesidades alumnos.	Prácticas individuales y colectivas/Históricas.
Objetivo reflexión	Socialización.	Eficiencia.	Diversidad / Mejora.	Emancipación.

Galaz, 2014

De esta forma, si aprender a enseñar equivale a afrontar, progresivamente, la complejidad y a disponer de habilidades que permitan comunicar sus dudas, buscar apoyos y definir estrategias de acción, entonces se debiera tomar distancia de los modelos academicistas y técnicos. Esto implicará asumir, por cierto, que la gestión de los procesos de identificación y definición de las competencias no obedece a pre-concepciones sino, más bien, a una dinámica permanente de contrastación teórico-práctica. Según las investigaciones desarrolladas por Darling-Hammond (2005), los enfoques y modelos socio-críticos han demostrado ser los más exitosos, dado que poseen por elemento común el situar al futuro profesor en el centro o núcleo de las actividades, otorgándole oportunidades para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Sobre las estrategias formativas, se estima que aquellas que se articulan en torno a prácticas profesionales tempranas y progresivas poseen la suficiente potencialidad para el logro de este objetivo si es que sus responsables están preparados para gestionar la integralidad de sus procesos e impactos.

El proyecto de fortalecimiento de la formación práctica

El proyecto titulado “Fortalecimiento de la formación práctica basada en competencias en las carreras de pedagogía. Una estrategia de mejoramiento de la calidad de la formación”, fue desarrollado por una universidad chilena situada en la Región Metropolitana de Santiago y ha sido financiado con fondos públicos provenientes del Ministerio de Educación. Tuvo una duración de 24 meses y su objetivo central fue desarrollar experiencias que permitiesen la concreción y evaluación de competencias en la formación de profesionales indagativos y reflexivos de su práctica. Para lograr dicho objetivo, se estableció la necesidad de conformar redes de colaboración (entre académicos, profesores en formación y profesores guías de centros de prácticas) y el diseño de un sistema de monitoreo para la inserción y el desempeño. Sobre la base de discusiones y aportes teóricos, los integrantes del equipo que diseñó e implementó el proyecto identificaron un bloque de cuatro (4) competencias posibles de ser apreciadas en la tabla III.

Tabla III. Bloque de competencias del proyecto

BLOQUE		COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
1	FUNDAMENTOS ENSEÑANZA	1	Comprende las relaciones entre el contexto sociocultural, el sistema educativo y su incidencia en el proceso de aprendizaje.
		2	Se comunica en forma clara y correcta, en forma oral y escrita en los contextos vinculados con el ejercicio profesional docente.

2	ACTO DOCENTE	3	Diseña y fundamenta situaciones de enseñanza en función de las/los estudiantes, de los contenidos pedagógicos y disciplinarios.
		4	Organiza y supervisa el trabajo de aula posibilitando oportunidades de aprendizaje y socialización en consideración de la diversidad del curso.
		5	Orienta a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje identificando el progreso alcanzado y las necesidades de aprendizajes emergentes.
		6	Evalúa los niveles de progreso de los aprendizajes alcanzados por los alumnos en función de los objetivos del programa.
3	RELACIÓN CON MEDIO ESCOLAR	7	Contribuye al desarrollo del PEI del establecimiento.
		8	Manifiesta sensibilidad por la realidad familiar de los alumnos.
		9	Incorpora a su práctica aspectos de la realidad escolar.
4	DESARROLLO E IDENTIDAD PROFESIONAL	10	Retroalimenta su práctica pedagógica a partir de las evaluaciones del supervisor/colaborador.
		11	Actúa de manera ética en el ejercicio de su profesión.
		12	Se reconoce como un actor del cambio social.

Proyecto Fortalecimiento de la formación práctica basada en competencias, 2010-2012

A fin de concretar o desarrollar las competencias definidas para los profesores en formación se diseñó un sistema o estrategia que contempló:

- Jornadas de capacitación.
- Apoyo de expertos internacionales.
- Seminarios de intercambios de experiencias.
- Dispositivos profesionales de registro y reflexión fundamentados (portafolios).

El portafolio fue definido como la herramienta clave para suscitar y evaluar el desarrollo de las competencias. Específicamente *a través del registro y selección de evidencias que un profesor/practicante recopila producto del análisis y reflexión de su experiencia, durante el proceso de práctica profesional*. En esta dirección se establecieron dos funciones centrales para el portafolio, *una función de proceso* que permitiría al futuro profesor reflexionar sobre sus decisiones y prácticas a fin de mejorarlas y *una función de producto* que permitiría levantar juicios evaluativos a partir de las evidencias registradas. Cabe señalar, además, que la construcción del portafolio fue concebido como un proceso sistemático que invitaba al diálogo permanente entre el profesor en formación, el supervisor de prácticas y el profesor guía de la escuela.

Metodología

La investigación se orienta por una metodología cualitativa y un diseño exploratorio que en dimensiones específicas ha sido combinado con análisis estadísticos descriptivos de tendencia central. Esta aproximación se aprecia pertinente en tanto guarda relación con la identificación de las representaciones desarrolladas por los profesores en formación y su posterior contrastación con las competencias y modelos profesionales subyacentes. El potencial de las representaciones tiene relación con su capacidad de acceso a la forma en que los actores interpretan la realidad y en las proyecciones que estas tienen sobre las actitudes e identidad (Mazzitelli et al., 2009). Para acceder a estas representaciones se ha recurrido a los registros desarrollados como resultados del trabajo en las escuelas durante el periodo denominado práctica profesional (*practicum*), productos que en forma posterior conforman parte de un portafolio. Los aportes del portafolio para el aprendizaje y la investigación han sido ampliamente evidenciados (Barragán, 2005) en tanto permiten acceder a aquellos relatos que explicitan los contextos y opiniones, como así también los procesos reflexivos y las decisiones-acciones. La técnica de análisis de los relatos ha sido el análisis categorial. Las posibilidades de esta aproximación en el campo de la educación han sido argumentadas en razón de su pertinencia para abordar dimensiones estadístico-descriptivas, semánticas e inferenciales sobre las intenciones o significados subyacentes (Pérez, 2001). El proceso para categorizar se realizó en base a la construcción de un listado de categorías básicas deducidas de la lectura analítica de los registros (codificación abierta) las que, posteriormente, se organizaron en grupos de categorías origen/significado común.

Al respecto, se especificó un protocolo de procedimiento a fin de orientar las entradas analíticas sobre los portafolios y los registros:

- Constatación. Revisión destinada a precisar la presencia de evidencias.
- Identificación y selección de unidades de relatos o contenidos.
- Clasificación del relato o unidad de reflexión.
- Contrastación/Inferencia. Los significados atribuidos en la reflexión son co-tejados con las competencias definidas a fin de deducir su grado de fortaleza, debilidad o ausencia.

La muestra estuvo constituida por 6 portafolios seleccionados intencionalmente dentro de un universo de 15. Luego de contar con la autorización de sus autores, el criterio para determinar y seleccionar los portafolios fue establecer la máxima diferencia en razón a la carrera de estudio, el tipo de establecimiento de práctica y el profesor guía que acompañó. La muestra final adquirió las siguientes características:

- Profesores en formación práctica: 3 hombres y 3 mujeres.
- Todos pertenecen a diferentes carreras pedagógicas: Educación Física, Historia,

Lenguaje, Inglés, Educación de Párvulos y Educación Básica.

- Todos tienen distintos profesores guías y supervisores.
- Todos participaron de las actividades de preparación.

Resultados

¿QUÉ EVENTOS DESAFÍAN LAS CREENCIAS DE LOS FUTUROS PROFESORES? ¿SOBRE QUÉ REFLEXIONAN?

Al respecto, los relatos desarrollados por los estudiantes de pedagogía permiten identificar al menos dos clases de eventos que tensionan sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Un ejemplo de estos factores alude a las *convicciones personales* y puede desprenderse del siguiente relato de una practicante de la carrera de Pedagogía en Educación Física: *Se me acerca la señora GS para informarme que debo participar de la oración ya que el establecimiento me aceptó porque venía de una universidad católica (...) esto me produce incomodidad pero comienzo a rezar para no tener conflictos dentro de mi práctica profesional.* En segundo lugar, las vivencias de eventos que conmueven también colocan a los estudiantes de pedagogía ante la necesidad de reflexionar sobre el *rol profesional*. Al respecto, un estudiante de pedagogía en inglés señala: *En relación al trato con las alumnas fue más bien cercano, lo suficiente para que vieran en mí un guía, un soporte, una persona con la cual podían compartir experiencias, buscar apoyo y confiar. Por esta razón me fue más fácil saber y conocer más a fondo a cada una de las alumnas.*

En otros relatos es posible observar eventos asociados a la desmotivación y el no logro de aprendizajes por parte de los estudiantes de la Escuela. Ante todo se trata de procesos que se aprecian ajenos a las funciones docentes (*locus externo*) y que pueden estar sentadas las bases de una imagen restringida del rol e identidad profesional. De esta forma, la falta de una aproximación más compleja sobre el rol no solo limita la comprensión del evento (con sus consiguientes consecuencias en términos de las reafirmaciones del prejuicio o estigma) sino que además, restringe el eventual desarrollo de medidas pedagógicas pertinentes para enfrentarlo. En los relatos se puede apreciar además una clara ausencia de marcos conceptuales a partir de los cuales se puedan interpretar los acontecimientos que tensionan la práctica. Por ejemplo, un profesor en formación de Pedagogía en Historia relata lo siguiente sobre sus alumnos: *La conducta del curso es de regular a mala, esto principalmente por la edad, 15 años en promedio. A esto "tenemos que sumar" que el año pasado los estudiantes hacían lo que querían con la practicante.*

El análisis de los futuros profesores surge en lo fundamental desde el sentido común, evidenciando las creencias o teorías construidas, posiblemente, durante la etapa escolar. En lo medular esta situación expresa no solo una debilidad en aquellas competencias teóricas asociadas a la dinámica escolar o su falta de síntesis o integración, sino la necesidad de contar con estrategias que permitan explicitarlas y evaluarlas. Al

respecto, podríamos preguntarnos por las representaciones que se construyen sobre el aporte del acompañamiento otorgado por la institución a fin de constatar si este responde a los principios declarados. Al respecto, una estudiante de Pedagogía en Educación Básica señala: *En consejo de curso las alumnas estaban muy habladoras y fue difícil lograr silencio en la clase, la profesora guía fue de escasa ayuda ya que mientras yo trabajo, ella se ponía a hablar con otro grupo de niños sobre sus perros y cosas así, lo que hizo más difícil mi rol de autoridad en ese momento.*

También son escasas las oportunidades en que aparece como mediador el supervisor y, aún menos, son las oportunidades que se puede constatar un trabajo de formación tripartito o de tríada. El tipo de acompañamiento y los procesos de aprendizaje que suscita serán parte de los principales ejes de reflexión de los profesores en formación, toda vez que se expresan en términos de una demanda o necesidad que se vivencia cotidianamente en la Escuela. Sobre este punto se valora por sobre todo los apoyos que permitan construir seguridades y certezas. Específicamente aluden al acompañamiento permanente y al diálogo sincero.

Otros focos de reflexión de los profesores son:

a. La articulación de aspectos sociales y profesionales.

Destacan sus habilidades o facilidades para ganar la confianza y el apoyo de los escolares, un logro que, por cierto, permite augurar (para ellos) un proceso de práctica más exitoso. Pero también están aquellos que reconocen la dificultad o el desafío que representa enseñar a alumnos diversos y con necesidades educativas especiales.

b. La significatividad de la práctica profesional.

Existe unanimidad en reconocer la importancia que asume para la formación profesional participar de instancias reales y concretas de formación práctica.

Al respecto se plantean que ella:

- Permiten evidenciar inseguridades o debilidades en la formación.
- Permiten evaluar la pertinencia de la formación inicial.
- Permiten evaluar y argumentar la decisión personal de ser profesor.

c. Sobre las competencias y habilidades para ejercer la docencia.

Aluden, principalmente, a las competencias profesionales que se poseen y estiman necesarias para enfrentar los desafíos de la enseñanza. Específicamente señalan las posibilidades reales para gestionar la clase y determinar las estrategias didácticas pertinentes.

Competencias y prácticas

Los eventos que tensionan las creencias y los objetos sobre los cuales los profesores en formación han reflexionado pueden ser incluidos en categorías más

amplias, tales como: Fundamentos de la Enseñanza, Acto Docente, Relación con el Medio Escolar y Desarrollo e Identidad Profesional. De esta forma, el análisis de los relatos nos ha permitido contrastar aquello que se asume como fortaleza o debilidad del desempeño. Se trata de un proceso a la vez deductivo e inductivo que permite revelar dos dimensiones fundamentales de un proceso de reflexión: su objeto-contenido y el posicionamiento que asume el profesional. Para realizar el análisis de contrastación hemos utilizado las categorías evaluativas de fortaleza y debilidad especificadas para el portafolio.

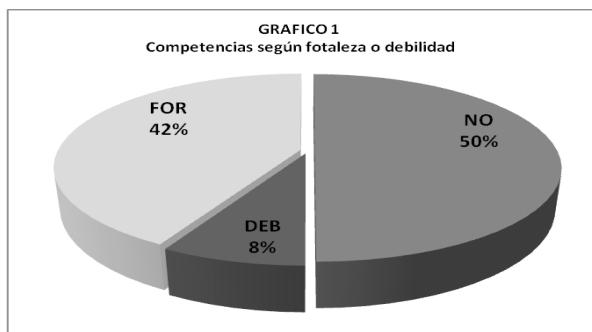
- a. Una competencia **no observada**. El relato no evidencia su existencia.
- b. Una competencia **débilmente lograda**. El relato expresa inseguridades.
- c. Una competencia **reconocida como fortaleza**. Cuando se reconoce su logro.

Posteriormente, hemos construido rangos de interpretación para cada categoría.

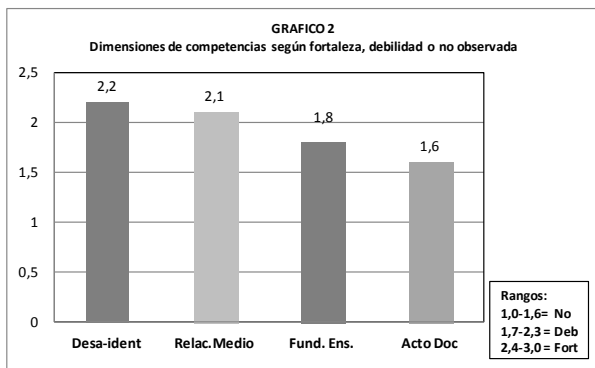
- a. 1,0 – 1,6 = Competencia no observada.
- b. 1,7 - 2,3 = Competencia débilmente lograda.
- c. 2,4 – 3,0 = Competencia reconocida como fortaleza.

Resultados obtenidos

- a. Bloques de competencias según su fortaleza y debilidad.

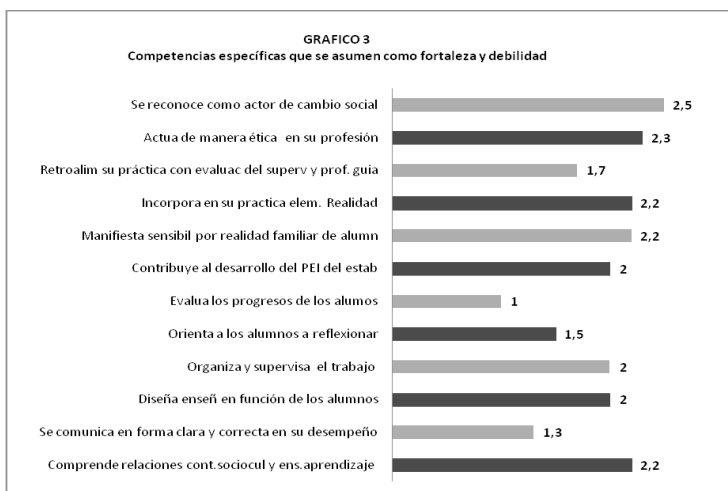


En el Gráfico 1 se puede apreciar, principalmente, la existencia de dos grandes bloques: por una parte, de competencias desarrolladas y, por otro, un bloque de competencias no observadas. El Gráfico 2, ilustra el comportamiento de los cuatro (4) bloques de competencias contemplados por el proyecto.



Al respecto, es posible apreciar que ninguna de ellas alcanza la categoría de fortaleza y que una de ellas, Acto Docente, aparece como no observada (1,6). Por su parte, el bloque de competencias denominado como Fundamentos de la Enseñanza, alcanza un valor de 1,8. Es decir, cae dentro de una categoría de percepción que la define como débilmente lograda. Por su parte, Desarrollo e Identidad Profesional y Relación con el Medio son los bloques de competencias que obtienen una mejor puntuación.

Que las competencias asociadas al bloque de Desarrollo e Identidad Profesional alcancen puntajes que limiten en la categoría de fortaleza, permite sostener que los profesores en práctica han comenzado a tener claridad respecto de cuáles son y serán sus funciones.



En el Gráfico 3 es posible apreciar que el desarrollo de esta identidad está fuertemente asociada al reconocimiento de dos competencias específicas: su status como actores de cambio socioeducativo y una actuación ética en la profesión (el compromiso social de la pedagogía). Ambas competencias alcanzan el puntaje máximo del estudio (2,5 y 2,3 respectivamente). En el Gráfico 3 se aprecia además que la *retroalimentación del profesor guía y supervisor* son aspectos débiles que deberán ser atendidos (1,7), como así también, y manifiestamente, aquellas competencias asociadas al acto educativo, tales como: *evaluación de los aprendizajes* (Acto educativo) y *Comunicación clara y correcta* en los diversos contextos asociados al ejercicio profesional.

Ambas competencias alcanzan los puntajes más bajos (1,0 y 1,3 respectivamente). Resulta paradójico que la competencia *Orienta a los alumnos a reflexionar sobre su aprendizaje identificando el progreso alcanzado y las necesidades de aprendizaje emergentes* obtenga tan baja calificación (1,5) debido a que no solo representa una habilidad que no se observa, sino que además permitiría corroborar que si los estudiantes de pedagogía no la han desarrollado como competencia no podrán desarrollarla en sus alumnos.

¿QUÉ COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD ORIENTA LA PRÁCTICA DE LOS PROFESORES?
¿QUÉ MODELO PROFESIONAL PARECE ORIENTARLA?

A partir de la síntesis realizada en la tabla II hemos operado definiciones más específicas a fin de establecer las representaciones que se han desarrollado sobre el rol e identidad. Estas definiciones guardan relación con tres ejes: la función del profesor, la relación con los estudiantes y los desafíos de articulación con las demandas del curriculum escolar. Al respecto, estimamos que las categorías obtenidas de los relatos de los estudiantes pueden también operar como coordenadas para configurar el modelo (teórico) profesional subyacente.

a. El rol o función

En los relatos predominan aquellas referencias asociadas a concebir al profesor como un actor social, que entiende o comprende lo amplio de su contexto de trabajo más allá de su sala de clases, pero que directa o indirectamente se encuentran articulados y que condicionan la enseñanza y el aprendizaje. Al respecto se señala: *El haber conocido la realidad de un liceo municipal me llena de regocijo, ya que conozco de cerca cómo viven los profesores, alumnos y administrativos de un tipo de educación tan violentada últimamente, y en eso tenemos todos la culpa* (Estudiante de Pedagogía, Lenguaje). De esta forma, la discriminación en el acceso a una educación de calidad resultante de un sistema que segrega, según el origen socioeconómico, es una realidad nacional que el profesor y las profesoras deben cambiar, así lo expresa también una de las profesoras en formación estudiadas: *Se debe atender a niños sin importar sus condiciones socioeconómicas, ya que se deben integrar párvulos de los diferentes estratos sociales.* (Estudiante de Educación de Párvulos).

b. La relación con los estudiantes.

Ganar la confianza de los alumnos, compartir experiencias y dar apoyo son las categorías más empleadas por los profesores en formación para referirse al tipo de relación que promueven con sus alumnos en la Escuela. La emotividad también constituye una dimensión relevante en la definición del “ser profesora o profesor”. Al respecto, relata una de las profesoras en estudio: *Me siento más segura al hacer las clases (...) las alumnas de 1ro medio que son mis alumnas, me toman mucho cariño ya que me he ido preocupando de los problemas que se las han ido presentando y me lo agradecen* (Estudiante de Pedagogía en Educación Física). Sin embargo, también encontramos referencias más conservadoras sobre esta relación. Como ejemplo la estudiante de Pedagogía en Inglés señala: *Estoy segurísima que el respeto al profesor y a la clase se inculcan.*

c. El trabajo con el curriculum.

El trabajo con el curriculum (planes y programas escolares) suscita las principales preocupaciones de los profesores en formación y, a diferencia de los dos ejes anteriores, evidencian el desarrollo de las visiones más restringidas o conservadoras. Estas visiones aluden, por ejemplo, al rol del profesor y el estudiante en logros de aprendizajes, entendiendo este como una transferencia y no como una construcción. El siguiente relato ilustra esta situación: *Planifico cada clase para entregarles a mis alumnas todos mis conocimientos recopilados durante estos 5 años de formación profesional* (Estudiante de Pedagogía en Educación Física). También se alude a las estrategias que los futuros profesores emplean a fin de resolver sus dudas en el trabajo, tales como *investigar en libros, internet y preguntando...* (Estudiante de Pedagogía en Educación Básica) y a los actores que es necesario incluir a la hora de planificar las actividades. En este último caso, llama la atención lo paradójico que resulta que solo se alude a los padres y no a los alumnos, éstos más bien parecen asumir una función pasiva. Señala una estudiante de Pedagogía en Inglés: *Se pudo hacer más participe a los apoderados en el proceso de las alumnas. Teniendo en cuenta la importancia de la familia en la formación, lo que podemos hacer como docentes es integrarla en este proceso.*

En síntesis, podemos constatar que a nivel de la concepción del rol, y de las relaciones con los estudiantes, los futuros profesores parecen orientarse por un modelo profesional práctico, toda vez que se resaltan en los relatos la función del guía, orientador y motivador, aspectos que son claves para la definición del modelo, según Liston y Zeichner (1993). Cabe señalar, además, que la reflexión de los profesores en este eje posee un fuerte componente ético. Sin embargo, el modelo práctico bascula hacia un modelo técnico-operacional de raíces taylerianas cuando se alude a las tareas y demandas del curriculum escolar. Sobre todo en la posición pasiva que adquieren los alumnos ante el aprendizaje. Este más bien parece ser el resultado de las competencias del profesor para planificar y operar eficientemente tecnologías.

Discusión

Los análisis realizados deben ser considerados una invitación a desarrollar un diálogo crítico sobre las diversas implicaciones que las competencias pueden asumir para la formación de profesores. Dado que la finalidad definida por el proyecto ha sido contribuir al desarrollo de un profesional indagativo y reflexivo de su práctica nos preguntamos si a luz de los resultados el propósito efectivamente se ha cumplido. Los hallazgos realizados permiten constatar que en las representaciones de los estudiantes de pedagogía co-existen dos modelos profesionales epistemológicamente muy opuestos y resulta preocupante constatar que, en virtud del tiempo de formación transcurrido, el modelo técnico predomine en aquellas áreas del saber que, según Tiregi, (2012) son sensibles para el desempeño docente, tales como: el trabajo con los planes y programas que conforman el curriculum nacional y el logro de aprendizaje.

Si se asume que la complejidad del acto docente no puede estar supeditada al despliegue de un bloque estático de competencias, entonces cabe preguntarse si los dispositivos y estrategias de acompañamiento aseguran procesos reflexivos. Las evidencias recogidas más bien apuntan a establecer que es este acompañamiento el que se aprecia como débil. Los relatos analizados permiten proyectar además que, para supervisores y guías, la reflexión parece ser concebida solo como una competencia a evaluar.

Son precisamente estas debilidades las que permitirán explicar el porqué los procesos reflexivos revelan la ausencia de comprensiones pertinentes sobre los eventos críticos. Al respecto, un indicio claro de este fenómeno emerge al contrastar las categorías con los niveles de reflexión planteados por Korthagen (2010). Los profesores en formación no logran superar una fase de revisión superficial de sus acciones. De tal forma, los procesos reflexivos no han alcanzado aún un nivel esencial que, según el autor, permitiría replantearse activamente ante la construcción de la identidad de profesores. En el trasfondo de estas debilidades creemos subsisten tensiones teórico-prácticas no abordadas y que guardan relación con la decisión de no ver o no asumir la complejidad del enfoque de gestión de competencias, enfoque que por el contrario debiera ser concebido más como un mapa de orientación y proyección de coordenadas para las interacciones que deben desplegarse. Sistema que, por ejemplo, permitiría considerar el desarrollo de las competencias de colaboradores y guías dentro de un campo de comprensión flexible y permeable a las realidades escolares que demandan su activación, como así también, la consideración de las necesidades y recursos suficientes para asegurar la permanencia y estabilidad de estos actores.

A fin de no repetir estos errores y evitar el riesgo de incoherencias entre la definición del perfil profesional y la propuesta formativa, creemos que las instituciones formadoras debieran considerar como principio de definición de sus competencias una lectura crítica de sus tendencias, un estudio profundo de las demandas sociales y una construcción de articulaciones permanentes entre los actores bajo enfoques constructivistas.

REFERENCIAS

- ANGULO, F; REDÓN, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 2, n. 37, p. 281-299.
- BALL, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the competition state. *Journal of Education Policy*, v. 1, n. 24, p. 83-99.
- BARRAGÁN, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo espacio europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v.1, n. 4, p. 121-139.
- BEAUCHAMP, C. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p.175-189.
- BEIJAARD, D. ET AL. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p.107-128.
- BOERR, I. (2013). ¿Cómo se forman en la práctica los futuros docentes? Reflexiones sobre los procesos de práctica en la formación inicial. En: Correa. E. (Coord.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Chile, OEI, p.121-136.
- BOUTIN, G.; JULIEN, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montreal: Éditions Nouvelles.
- CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du Girsef*, v. 10, p. 1-34.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, v. 15, n. 161, p. 4-39.
- CORNEJO, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, n. 32, p. 343-373.
- DARLING-HAMMOND, L. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAY, C. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, p. 563-577.
- DENYER, M. ET AL. (2007). *Las competencias en educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, nº 6, p. 1013-1055.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio Educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GALAZ, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las Redes Pedagógicas Locales en Chile. En: Cornejo, J. y Fuentealba. R. (Eds). *Prácticas Reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones Uchsh, p. 141-190.
- GALAZ, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Revista Estudios Pedagógicos*, v. 2, n. 37, p. 89-107.

- GREK, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*. v. 1, n^o 24, p.23-37.
- HENSLER, H; GARANT, C.; DUMOULIN, M. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, n^o 36, p. 29-42.
- KETELAAR, E. ET AL. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, v.28, n.2, p 273-282.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 24, n^o 68, p. 83-101.
- LISTON, D., ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MAZZITELLI, C. ET AL. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, v. VI, n^o 6, p.1668-4753.
- OCDE. (2009). *Los Docentes son Importantes: Atraer, Formar y Conservar a los Docentes Efcientes*. Paris: Autor.
- PÉREZ, G. (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- STRUYVEN, K.; DE MEYST, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, v.26, n^o 8, p. 1495-1510.
- TIREGI, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- VALENZUELA, J. (2013). *Profesión Docente en Chile: El (f)actor indispensable. Profesores efectivos en todas las escuelas del país: Atraer, Formar y Retener*. Chile: CIAE-Universidad de Chile.