

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

**Capacidades lingüísticas y competencias profesionales
en estudiantes de bachillerato de la Universidad
Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete 2011**

TESIS

Para optar el grado de Magíster en Educación con
mención en docencia en el nivel superior

AUTOR

Lic. Edson Melvin Luyo Saldaña

Lima – Perú

2012

Con mucho cariño a mi esposa Neri
y mis hijos: Nageli, Luciano y Guadalupe;
quienes son la razón de mi existencia
y el motor para lograr mis metas
académicas y profesionales.

EDSON

A mis queridos padres:
Silvio y Magdalena
por ayudarme a trazar metas
con sus sabios consejos
y a mis hermanas Melisa y Maricielo
por su apoyo incondicional.

MELVIN

AGRADECIMIENTO

A mi alma máter Universidad Nacional Mayor de San Marcos por brindarme la oportunidad de lograr el grado de Magíster en Educación.

A todos mis docentes de la Maestría por sus buenas orientaciones y sabias enseñanzas.

A mi asesor Dr. Juan Charry Ayzanoa por sus acertadas orientaciones.

A todos mis compañeros de la Maestría Promoción 2007-2008 en especial a Cecilia Huamán, Marianela Galván, Carlos León, Carlos Escobar y César Alva; por brindarme todo su apoyo en esos dos hermosos años de estudios y cuando yo más los necesitaba.

Y al Prof. Francisco Matías por cederme un espacio con los profesores de Bachillerato - sede Cañete - para aplicar mis instrumentos de evaluación.

RESUMEN

La presente investigación se titula: Capacidades lingüísticas y competencias profesionales en estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete 2011. Es una investigación que corresponde al tipo de estudio básico, en razón que sus resultados enriquecen el conocimiento científico en educación. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, debido a que establece una relación entre dos variables: Capacidades lingüísticas y competencia profesional en estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011. Se aplicó una prueba para determinar las capacidades lingüísticas en las dimensiones: Aprender a leer y aprender a escribir, suministrado a los estudiantes de dicho programa. Asimismo, mediante la técnica del análisis documental se recogió información (calificaciones) de los estudiantes, consignada en el sistema computarizado (registros) de cinco asignaturas: Arte, Historia, Epistemología, Filosofía e Investigación Científica. La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes del Programa en el año 2011. La elección de hizo de forma intencional, no probabilística. Los instrumentos han sido validados mediante juicio de expertos (dos jueces) y determinan que son válidos. Asimismo, el primer instrumento (prueba de capacidades lingüísticas) arroja un alfa de Cronbach de 0,725; el segundo instrumento: 0,898 lo que indican que ambos son confiables para medir ambas variables. Las tablas de frecuencias se han elaborado con el software estadístico SPSS y analizados descriptivamente; en tanto, la prueba de hipótesis se efectuó con el Rho de Spearman, por tratarse de variables cualitativas.

Los resultados de la investigación demuestran ausencia de relación, es decir, se presenta un $r = 0,103$ entre las capacidades lingüísticas y la competencia profesional; asimismo, se aprecia ausencia de relación ($r = 0,234$) entre la dimensión aprender a leer y la competencia profesional; de $r = -0,043$ entre la dimensión aprender a escribir y la competencia profesional. En síntesis, la competencia profesional que se da en un nivel medio, no tiene que ver con las capacidades lingüísticas, que se da en un nivel bajo.

Palabras clave: Capacidades lingüísticas, aprender a leer, aprender a escribir; competencia profesional.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada: Capacidades lingüísticas y competencias profesionales en estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete 2011, aborda la problemática de las deficiencias de las capacidades lingüísticas, con relación a la competencia profesional que presentan los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM.

El estudio parte del problema del bajo nivel de capacidades lingüísticas que presentan los estudiantes del Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante el año 2011. Este problema se presenta en muchos estudiantes del programa, pese a que son docentes en actividad en instituciones educativas públicas y privadas de las zonas de Cañete. Entonces se asumió que este problema estaría relacionado con algún o algunos factores, tomándose, para este caso la capacidad profesional que, al término de la investigación se comprobó que también se da en un nivel no óptimo (nivel bajo).

La investigación está dividida en cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el problema de investigación, en donde se problematiza o se plantea el problema materia de investigación; asimismo, se formula el problema en: general y específicos, así como se plantean los objetivos y las hipótesis. Se justifica el estudio y se identifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico conceptual, con los antecedentes que demuestran que el estudio tiene precedentes respecto a sus variables de estudio. Asimismo se desarrollan las bases teóricas, para cada variable de estudio, y se escriben las definiciones de los términos básicos.

El capítulo tercero trata sobre la metodología de la investigación: el tipo y nivel de investigación, el diseño, la población y la muestra de estudio. Asimismo, las técnicas de recopilación de datos, tanto para la primera como para la segunda variable. El capítulo cuarto está referido a la presentación de resultados del estudio. Previamente se presenta la confiabilidad de ambos instrumentos y posteriormente se muestran las tablas de frecuencias y porcentajes por dimensiones, tanto para la variable X: Capacidades lingüísticas, como para la variable Y: Competencia profesional. Asimismo, se presenta la prueba de hipótesis: tanto general como específicas, con el Rho de Spearman. Complementariamente se dan las conclusiones y recomendaciones del caso.

ÍNDICE GENERAL

PORTADA
DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN
ÍNDICE

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Descripción del informe de investigación	12
1.2 Planteamiento del problema	13
1.2.1 Problema general	14
1.2.2 Problemas específicos	14
1.3 Objetivos de la investigación	15
1.3.1 Objetivo general	15
1.3.2 Objetivos específicos	15
1.4 Justificación del estudio	15
1.4.1 Justificación práctica	15
1.4.2 Justificación teórica	16
1.4.3 Justificación metodológica	16
1.5 Fundamentación y formulación de las hipótesis	16
1.5.1 Hipótesis general	17
1.5.2 Hipótesis específicas	17
1.6 Identificación y clasificación de las variables	18
1.6.1 Variable X: Capacidades Lingüísticas	18
1.6.2 Variable Y: Competencia Profesional	18

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	19
2.2 Bases teóricas	30
2.2.1 Capacidades lingüísticas	30
2.2.1.1 Definición de capacidad lingüística	30
2.2.1.2 Importancia de las capacidades lingüísticas	32
2.2.1.3 Las competencias comunicativas	33
2.2.1.4 Aprender a aprender: retos para los estudiantes	38
2.2.1.5 Capacitación de estudiantes para ejercer la docencia	41
2.2.1.6 El Sistema de Formación Docente	43
1º Subsistema de formación docente en servicio	43
2º El subsistema de los ISPs dirigidos por el MED	45
3º El subsistema constituido por la Facultades de Educación	49
2.2.2 Competencia profesional	51
2.2.2.1 Definición de competencia	51
2.2.2.2 Breve historia de las competencias	58
2.2.2.3 Las competencias en el profesorado	60
2.2.2.4 Tipos de competencias en los docentes	64
2.2.2.5 La función profesional de los docentes	70
2.2.2.6 Formación de docentes y problemas educativos	72
2.2.2.7 Formación de profesores para dar calidad educativa	81
1º La selección inicial del profesorado	83
2º Sustitución de los enfoques modélicos por enfoques Descriptivos	84
3º Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza	86
a) Identificación de sí mismo por parte del profesor	89
b) Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: problemas de disciplina	89
c) Problemas derivados de las actividades de	

enseñanza y aprendizaje	91
2.2.2.8 Los modelos y enfoques de la formación	94
2.3 Definición de términos	98

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipificación de la investigación	100
3.2 Diseño de investigación	100
3.3 Operacionalización de variables	101
3.4 Estrategia para la prueba de hipótesis	102
3.5 Población y muestra	102
3.6 Técnicas de recolección de datos	102
1° Instrumento para medir las capacidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM – Cañete	103
FICHA TÉCNICA:	
2° Instrumento para determinar la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM	105
FICHA TÉCNICA:	
3.7 Procesamiento de la información	106

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Análisis e interpretación de los resultados	107
4.1.1 Resultados de la variable: Capacidades lingüísticas	107
4.1.2 Resultados de la variable: Competencia profesional	111
4.2 Prueba de hipótesis	119
4.2.1 Hipótesis general	119
4.2.2 Hipótesis específicas	120
4.3 Discusión de resultados	122
4.4 Adopción de resultados	128

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

ANEXOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01: Número de eventos de capacitación docente Periodo 1995-2006	42
Tabla 02: Educación Básica Regular. Nivel de Educación Inicial y Primaria	44
Tabla 03: Nivel de Educación Secundaria	47
Tabla 04: Educación Básica Regular. Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria	48
Tabla 05: Capacidad lingüística aprender a leer	108

Tabla 06: Capacidad lingüística aprender a escribir	109
Tabla 07: Niveles de capacidad lingüística	110
Tabla 08: Niveles en Arte	112
Tabla 09: Niveles en Historia	113
Tabla 10: Niveles en Epistemología	114
Tabla 11: Niveles en Filosofía	115
Tabla 12: Niveles en Investigación Científica	116
Tabla 13: Niveles de competencia profesional	117
Tabla 14: Tabla de contingencia: Capacidades lingüísticas y competencia profesional	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01: Competencias clave para el aprendizaje permanente	40
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Capacidad lingüística aprender a leer	108
Gráfico 02: Capacidad lingüística aprender a escribir	109
Gráfico 03: Niveles de capacidad lingüística	110
Gráfico 04: Niveles en Arte	112
Gráfico 05: Niveles en Historia	113
Gráfico 06: Niveles en Epistemología	114
Gráfico 07: Niveles en Filosofía	115
Gráfico 08: Niveles en Investigación Científica	116
Gráfico 09: Niveles de competencia profesional	117
Gráfico 10: Tabla de contingencia: Capacidades lingüísticas y competencia profesional	118

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Descripción del informe de investigación

El informe de investigación trata sobre la relación que existe entre las capacidades lingüísticas y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

Es una investigación de nivel básico, debido a que los resultados va a contribuir al enriquecimiento del conocimiento científico en materia educativa, específicamente en cuanto a las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de un grupo de estudiantes de Bachillerato en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es de nivel descriptivo y asume el diseño correlacional, en razón que establece relación entre ambas variables.

El estudio se realizó durante el año 2011 en un grupo de estudiantes de Bachillerato de la UNMSM con sede en Cañete. Para tal efecto se aplicaron dos instrumentos: uno para las capacidades lingüísticas y otro para determinar las competencias profesionales. Para el primero fue una prueba para identificar las capacidades lingüísticas y, para la otra variable, se tomaron las notas de los estudiantes que aparecen en los registros oficiales de los docentes.

1.2 Planteamiento del problema

La era de la información y el conocimiento ha transformado las formas del trabajo, ha generado nuevas concepciones y demandas. Esto conlleva a enfrentar desafíos y aprendizajes continuos. En el contexto académico, la institución universitaria debe propender al desarrollo de las competencias adecuadas a fin de capacitar a los estudiantes para desempeñarse como sujetos responsables en situaciones y contextos diferentes de la vida social, personal y profesional. En el contexto laboral, las competencias se consideran como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes relacionadas entre sí, que facultan para un desempeño eficaz en situaciones reales de trabajo acorde a las normas establecidas en el ámbito profesional.

En ese sentido, los docentes titulados en institutos de educación superior y que actualmente laboran en la educación básica buscan obtener el grado de bachiller en su afán de capacitarse más y obtener la acreditación como docentes capaces de afrontar los grandes retos del momento en el campo de la educación.

Para que el profesor pueda lograr las competencias necesarias debe poseer estrategias y metodologías que lo motiven a la búsqueda de nuevos conocimientos a fin de no solamente enriquecer su bagaje cognitivo sino tener las herramientas adecuadas para garantizar un buen aprendizaje en sus estudiantes sobre la base de una buena enseñanza.

En ese sentido, los docentes deben tener en cuenta que, lo que funcionaba en el aula hace más de una década no resulta ser eficiente hoy, por la sencilla razón de que estos enfoques antiguos no logran desarrollar todas las habilidades y destrezas que se desea para un estudiante de la actualidad.

Por otra parte tenemos un gran problema que es arrastrado desde la secundaria; pues la mayoría de los estudiantes que entran a la universidad no han aprendido a desarrollar hábitos adecuados para estudiar e investigar; no tienen hábitos para la lectura y escritura, no saben escuchar, tienen dificultades –la gran mayoría– para hablar, son incapaces de organizarse; simplemente se han acostumbrado que el docente lo haga todo.

Consecuentemente, es importante el desarrollo de capacidades lingüísticas para lograr la óptima competencia profesional de los estudiantes para que una vez que egresen de su casa de estudios sepan desenvolverse en este mundo globalizado.

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?

1.2.2 Problemas específicos

a) ¿Qué relación hay entre la capacidad lingüística **aprender a leer** y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?

b) ¿Existe relación entre la capacidad lingüística **aprender a escribir** y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Establecer la relación existente entre las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Determinar qué relación hay entre la capacidad lingüística **aprender a leer** y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

b) Establecer la relación entre la capacidad lingüística **aprender a escribir** y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

1.4 Justificación del estudio

1.4.1 Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, la investigación va a contribuir a la solución de la problemática de la competencia profesional, la misma que se evidencia en un nivel deficiente en muchos docentes en actual servicio, estudiantes de educación superior, en este caso, del Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

En ese sentido, con la presente investigación se van a tener sugerencias para tomarse en cuenta y contribuir a que los estudiantes de Bachillerato puedan aplicar en su trabajo pedagógico que realizan en la educación básica.

1.4.2 Justificación teórica

La investigación va a aportar al conocimiento científico llenando vacíos teóricos en nuestro medio respecto a la relación entre las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de estudiantes de Bachillerato de una universidad pública a fin de que las teorías, conceptos, etc., puedan servir para la construcción de más conocimientos científicos que expliquen, describan e interpreten la naturaleza de la educación.

1.4.3 Justificación metodológica

Desde el punto de vista metodológico, la investigación va a contribuir de manera significativa en el desarrollo de la labor del docente, sobre todo en lo que respecta al desarrollo de la competencia profesional sobre la base de sus capacidades lingüísticas.

En ese sentido es preciso que los propios estudiantes de bachillerato desarrollen sus capacidades lingüísticas y, sobre la base de esto, sus competencias profesionales para realizar un trabajo óptimo en las instituciones educativas.

1.5 Fundamentación y formulación de las hipótesis

La formulación de las hipótesis se hace sobre la base de la apreciación que se tiene respecto a que el problema del bajo nivel de competencia profesional de los estudiantes de bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos está en relación al desarrollo de capacidades lingüísticas.

El hecho que los estudiantes de educación superior hayan desarrollado de manera óptima sus capacidades lingüísticas es probable que puedan tener un buen nivel de capacidad profesional en el trabajo pedagógico que realizan con sus estudiantes. En la medida que las capacidades lingüísticas se presenten en un nivel bajo es posible también que ello se refleje en una inadecuada competencia profesional.

En consecuencia, se asume que entre ambas variables haya una relación directa y significativa.

1.5.1 Hipótesis general

H_a: Las competencias profesionales de los estudiantes están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: Las competencias profesionales de los estudiantes no están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

1.5.2 Hipótesis específicas

H₁: La capacidad lingüística **aprender a leer** se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: La capacidad lingüística **aprender a leer** no se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₂: La competencia profesional de los estudiantes está en directa relación con la capacidad lingüística **aprender a escribir** en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: La competencia profesional de los estudiantes no está en directa relación con la capacidad lingüística **aprender a escribir** en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

1.6.1 Variable X:

Capacidades lingüísticas

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

1.6.2 Variable Y:

Competencias profesionales

- | | |
|---|--------------|
| a) Por su naturaleza | Pasiva |
| b) Por el método de estudio | Cuantitativa |
| c) Por la posesión de la característica | Continua |

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

González y Martínez (1998) en una investigación efectuada en España sobre competencia lingüística / competencia comunicativa: Operatividad didáctica de los niveles del lenguaje, reporta que el modelo del saber hablar permite a los alumnos avistar el horizonte utópico de lo que podría ser su competencia ideal en español o en cualquier lengua extranjera, pero también en su lengua materna. Este horizonte tan amplio y complejo no tiene por qué resultar descorazonador: es cierto que se reconocen las propias limitaciones, pero también las de los hablantes nativos, de manera que se percibe que en ese camino hacia la competencia ideal no sólo cuéntalo adquirido de modo natural o inconsciente, sino también, y en gran medida, lo aprendido, y así, como en la lengua materna -sólo que en mayor medida -, en él existe el camino del perfeccionamiento consciente.

Según la investigación, los resultados de este enfoque aplicado a la explicación del modelo de Coseriu han sido altamente positivos, y así lo corrobora, además, la valoración de los propios estudiantes. Se destacan algunas de las múltiples ventajas de su exposición en el aula: Mejora el conocimiento, a menudo simplemente intuitivo, que los estudiantes poseen sobre su lengua materna; afianza en ellos el conocimiento idiomático del español; permite la comprensión de la naturaleza de las lenguas y del

lenguaje, en su unidad y su diversidad; lleva a la reflexión sobre una cualidad tan intrínseca al ser humano como es la facultad de hablar.

Manríquez-López y Acle (2006) desarrollaron una investigación titulada: “Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español”.

Se investigó si existen diferencias en las competencias lingüísticas entre las lenguas español y náhuatl y al interior de las mismas, en personas bilingües pertenecientes a una población con niveles elevados de bilingüismo pero, con condiciones económicas desfavorables. Se obtuvieron mediciones de vocabulario de expresión y de comprensión así como de la capacidad narrativa de los participantes. Los resultados permitieron confirmar la existencia de diferencias en las subcompetencias lingüísticas de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas, tal como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. Los hallazgos se discuten a la luz de las prácticas comunes en el área de clasificar categóricamente a las personas como bilingües o monolingües a partir de un único indicador de competencia lingüística o de la combinación de varios de ellos.

Mandatori y otros investigadores (2009) en una investigación sobre nuevos desafíos para el desarrollo de competencias lingüísticas en un grupo de estudiantes universitarios aportan datos parciales que se agregarán al corpus principal del proyecto marco sobre las competencias lingüísticas en inglés que se exigen a los egresados de carreras científicas y técnicas, para acceder al mercado laboral. Dichos datos provienen de fuentes digitales (Internet) y de avisos de diarios nacionales y locales impresos recolectados en un lapso de 15 meses, para los primeros y de 27 meses para los diarios. Buscando un promedio entre los valores obtenidos en cada uno de los parámetros considerados, se han elaborado estudios estadísticos que engloban a las subcategorías analizadas. Los porcentajes de las competencias exigidas son relativamente equilibrados. En cuanto a los niveles de inglés solicitados, las subcategorías Muy Bueno y Bueno,

con idénticos valores, arrojan mayor porcentaje que las otras dos subcategorías.

En consecuencia, se puede confirmar la importancia del manejo de competencias lingüísticas en inglés para los egresados, donde la exigencia del inglés representa un porcentaje altamente significativo. En conclusión, al compararse los resultados de los estudios previos con los del presente análisis, la tendencia sigue mostrando la necesidad de incorporar otras competencias lingüísticas en la enseñanza universitaria.

Pérez Bello y Roméu Escobar (2006) realizaron una investigación sobre estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en Formación, presentada al Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales, La Habana, Cuba.

Los resultados de la investigación demuestran la necesidad de aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza del nivel fonológico de la lengua y el plano de la expresión, como vía más plausible para revelar cómo también el estudio de las unidades fonéticas y fonológicas puede hacerse desde una orientación semántico- pragmática, que evidencie la dependencia de su uso al contexto de significación, lo que justifica con sobrados argumentos la necesidad de su estudio en el ámbito docente, en general, y en la formación de profesores, en particular. La formación inicial del profesional de la educación constituye un importante período dentro del proceso de su formación permanente en el que se forman las bases del futuro desempeño profesional, por lo que se debe garantizar en esta etapa el desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural y de ahí la urgencia de elevar el nivel de la competencia fonológica de los P.G.I. En general, en el habla de los P.G.I. no se destacan las características propias de la norma culta, correspondiente a este nivel de la lengua y que debe poseer todo profesor. Las principales deficiencias que presentan los profesores en relación con el dominio del nivel fonológico de la lengua y el plano de la expresión, están

directamente relacionadas con los insuficientes conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que poseen. Estas deficiencias están asociadas a un grupo de factores que inciden en ellas, entre los que se encuentran los relacionados con la formación y la superación de los profesores. La estrategia didáctica diseñada se basa en fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, así como en la concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Una investigación efectuada por Ramírez Cortes (2009) sobre competencias docentes desde la perspectiva andragógica en facilitadores de educación superior en Venezuela tuvo como objetivo analizar las competencias docentes desde la perspectiva andragógica en los facilitadores de estudiantes universitarios. La investigación fue de tipo descriptiva, con un diseño de campo, no experimental y transeccional. La población objeto de estudio estuvo conformada por 20 universitarios. Finalmente se analizaron y discutieron los resultados, concluyendo que un número significativo de los docentes de la muestra manejan las competencias, pero a su vez se evidencian ciertas debilidades en pequeños grupos, por lo que el investigador propuso una serie de lineamientos que permitan el fortalecimiento de las mismas.

Según la investigación, se pudo concluir que existen competencias andragógicas orientadas hacia una formación del docente como facilitador; es decir que se consideran protagonistas del cambio en el ámbito educativo con una fuerte repercusión social cuando deciden transformar sus prácticas a partir de un compromiso con la comunidad educativa involucrando aspectos como la planificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la preparación de contenidos disciplinares, la comunicación, el manejo de las tecnologías, las buenas relaciones con los demás, las tutorías, ser un buen evaluador, y trabajar en equipo. De esta manera se confirmó que, según opinión de la población encuestada, los docentes de las facultades de Derecho de las Universidades objeto de este estudio, en un alto porcentaje planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los reglamentos establecidos por la universidad y las

potencialidades de los participantes, cumpliendo así con los objetivos establecidos en la planificación. Asimismo, en la preparación de contenidos disciplinarios, preparan las clases consultando previamente los contenidos programáticos, innovando permanentemente estrategias de aprendizaje, de igual manera en relación a la comunicación los facilitadores contextualizan situaciones tomando en consideración los conocimientos previos de manera que la información sea más eficiente y comprendida por los participantes.

Edwards Schachter y López Santiago (2008) en una investigación reportan que la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, aunado al de Investigación, forma parte de un proyecto de la Europa del Conocimiento, una comunidad integrada y multicultural. El multilingüismo hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas y guarda una relación directa con la movilidad. La diversidad y riqueza lingüística no debe suponer una barrera, sino todo lo contrario, debe ser aprovechada por todos y cada uno de las personas para sentirse verdaderos ciudadanos europeos, capaces de comprender y asimilar otras culturas, capaces de comunicarse en otras lenguas además de la materna, capaces de moverse libremente en ese espacio europeo común. En las últimas décadas se vienen promoviendo numerosas estrategias y líneas de acción a nivel de la educación permanente y también en educación superior, prestando especial atención a ambos fenómenos: la promoción del multilingüismo y la interculturalidad. La adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, como para potenciar el empleo de los graduados universitarios y fomentar el atractivo de la enseñanza superior europea. Pero tales objetivos únicamente pueden alcanzarse si a todos los estudiantes, como mínimo, se les brinda la oportunidad de aprender idiomas. La inclusión de al menos dos lenguas europeas, además de la lengua materna, debería constituir una prioridad en la política estratégica de las universidades, y el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales debería ser contemplado e

integrado de modo sistemático en el actual diseño de los títulos universitarios.

Domingo, Gallego, García y Rodríguez (2010) en una investigación sobre competencias comunicativas de maestros en formación en la Universidad de Granada, reportan que, con anterioridad, se recogen los principales datos-resumen y porcentajes obtenidos de los análisis efectuados, restringiendo las observaciones adicionales, ya que en general los datos hablan por sí mismos y no exigen mayores comentarios. Esta es la razón por la cual las conclusiones finales del estudio se limitan necesariamente a resaltar aquellas observaciones de carácter general que se desprenden del mismo, evitando la repetición de tablas y datos puntuales que en todo momento se pueden comprobar en las páginas precedentes.

Precisamente, a efectos de simplificar esta búsqueda, las observaciones generales o conclusiones que se presentan se estructuran en función de los tipos de análisis efectuados. Se ha de señalar inicialmente que, aunque la competencia comunicativa es una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, esta investigación ha permitido comprobar las hipótesis planteadas. Por consiguiente, el estudio pone de manifiesto que: 1) la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente en los estudios de Magisterio, 2) existe un bajo nivel de competencia comunicativa entre los estudiantes de Magisterio, 3) el nivel de competencia comunicativa se incrementa en el alumnado cuando pasa de curso académico.

De manera detallada, la investigación reveló cuáles eran las percepciones acerca de las competencias comunicativas que tanto los maestros en formación como el profesorado poseían, así como los escasos aspectos comunicativos que supuestamente eran trabajados en las aulas, según se desprendía del análisis de las Guías docentes. Con respecto al alumnado se pueden mostrar las siguientes conclusiones: 1) Consideran insuficiente sus habilidades como emisores en el desempeño de sus tareas

docentes. Sin embargo admiten que sus competencias como receptores son suficientes; 2) Asimismo, consideran insuficiente su competencia en el uso de habilidades comunicativas en el aula; 3) Además, admiten notables carencias o insuficiencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes; 4) También perciben que sus habilidades como tutores son en su mayoría insuficientes; 5) No obstante, muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen; y 6) No se aprecian diferencias significativas entre unas especialidades y otras, en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas.

Por su parte, el profesorado considera mayoritariamente que las competencias comunicativas resultan ineludibles en la formación inicial de los futuros docentes. Otorgan un grado elevado de importancia al hecho de desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes. Consideran, asimismo, que trabajan suficientemente estas competencias en sus aulas. A pesar de todo, entienden que el nivel que alcanzan los estudiantes respecto a las competencias comunicativas es insuficiente. Consideran relevante y oportuno que se trabajen en clase y las considera un objetivo de mejora su inclusión reglada en los próximos planes de estudio. Los resultados obtenidos en cuanto al análisis de las guías didácticas son altamente reveladores y constatan que la competencia o habilidad comunicativa están lejos de contemplarse en la formación inicial del docente de manera reglada y sistemática. Ciertamente se aprecia el trabajo de algún aspecto comunicativo en alguna asignatura concreta, pero lamentablemente de manera aislada y poco sistemática. A tenor de los resultados obtenidos en este estudio, se pueden señalar algunas pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente: 1) aprender a analizar los contextos en los que se produce la comunicación, para adecuar el discurso a cada situación comunicativa; 2) conocer la diversidad de recursos lingüísticos y no lingüísticos que ayudan a captar y mantener la atención del grupo; 3) comprender cómo se estructuran los mensajes orales.

Ramírez (1999), en su investigación sobre los programas de formación docente: sus resultados y limitantes, reporta el diseño metodológico y los principales resultados de un estudio cuyo objetivo fue explorar el impacto que los programas de formación docente de índole pedagógica han tenido en sus participantes, así como los factores que han afectado su nivel de logros. El impacto positivo moderado en los participantes se expresó en su concepción y concientización respecto a la enseñanza y a sus papeles como docentes; sus motivaciones para ser mejores maestros; sus percepciones sobre los programas de formación, y en sus habilidades para diseñar programas.

Las conclusiones de la investigación dan cuenta que el impacto potencial de los programas de formación se ve afectado por el contexto social e institucional, por limitaciones de los programas, y por las condiciones laborales y las motivaciones de los participantes.

Una investigación efectuada por Fischman (2005) titulada: "Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género", realizada con un grupo de 178 estudiantes de magisterio de la ciudad de Buenos Aires. Los objetivos principales fueron: a) explorar las dinámicas de género en los institutos de formación docente; b) investigar las imágenes y la imaginación pedagógica de futuros y futuras docentes y c) explorar qué sentidos le otorgan los futuros y futuras docentes a los conceptos de *vocación* y de *autoridad*.

Las conclusiones dan cuenta que, en estrecha relación con las severas restricciones económicas que se expusieron anteriormente, durante la década de los 90 las condiciones de trabajo de los docentes fueron afectadas profundamente. Factores como salarios estancados, incremento en el número de horas y de estudiantes, inestabilidad, cambios curriculares y mayores exigencias, y un perceptible cambio en las expectativas que la sociedad Argentina tenía sobre los docentes, fueron generando una situación de gran malestar entre los profesionales de la educación. Una investigación con 1700 docentes

llevada a cabo por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires demostró que, al contrario de la creencia popularmente establecida de que las mujeres eligen la docencia debido a las cortas jornadas de trabajo, 60% de ellas trabajaba doble turno con grupos de estudiantes distintos. De esa cantidad, 70% preferiría enseñar en escuelas de jornada completa con el mismo grupo de estudiantes que en jornadas de medio día con grupos diferentes, a fin de poder atender mejor la labor pedagógica, en vez de las tareas sociales no directamente relacionadas con la enseñanza, tales como la atención general de la salud, la vacunación, la provisión de alimentos y otras semejantes. Dichas tareas insumen tanto como 50% de las actividades cotidianas para muchos docentes que se desempeñan en escuelas de barrios pobres. Por otra parte, 17% del conjunto de las maestras eran divorciadas o viudas, con niños a su cargo y con más de dos trabajos, a fin de atender sus costos de vida. En efecto, sólo 36% eran titulares de sus cargos y 30% contaba con título universitario, condición que no se reconocía en términos de una adecuada remuneración salarial o promociones. Todos estos factores impactaron fuertemente en la matriculación de estudiantes en las instituciones de formación docente.

Gonzaga Martínez (2005) desarrolló una investigación con el título: “Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria”, la misma que fue presentada a la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Los principales hallazgos del estudio dan cuenta que los estudiantes consideran que los métodos predominantes en los procesos de formación son los tradicionales y en especial las exposiciones.

- Los principales trabajos extra clase que se utilizan son las lecturas, observaciones y trabajos de investigación.

- Se considera que la tecnología se usa muy poco. Se aplica en el curso de tecnología educativa y preparación de material educativo. El principal cambio se centra en el uso de la Internet para realizar búsquedas; así como la informática para realizar presentaciones de Power Point.
- Se identifica que la evaluación más utilizada es la sumativa y en especial la aplicación de pruebas escritas.
- Los alumnos consideran que el equipo audiovisual y material bibliográfico con que se cuenta está disponible, pero no se utilizan correctamente por parte de los docentes, además ambos deben ser actualizados.
- Al referirse a las instalaciones opinan que las aulas son pequeñas para los grupos con más de treinta personas, aunque la planta física la valoran como excelente.
- En lo que respecta enfoque pedagógico del Plan de estudios, se considera que permite formarse una visión más clara y práctica de lo que es la labor docente desde enfoques de estilo conductista, academicistas principalmente; también se menciona la presencia del humanismo y una tendencia hacia el constructivismo. Se reconoce que se hacen esfuerzos por construir el conocimiento y por realizar procesos activos y participativos, pero se evidencia desconocimiento por parte del docente respecto a estos últimos enfoques.
- Se identificó que los estudiantes conocen el Plan de estudio; en especial lo relacionado al perfil, objetivos y propósitos. La contribución del Plan de estudio a la formación la consideran como muy amplia y enriquecedora; además valoran que la calidad de formación es muy buena.

Calvo, Bernardo y Rojas (2004) realizaron una investigación diagnóstica sobre la formación docente en Colombia, cuyas conclusiones dan cuenta de la existencia de una actitud general de cambio frente a la formación de docentes en el país. Esta novedad se ha originado, tanto por los procesos de reforma educativa, como por la búsqueda de innovación por parte de algunas instituciones formadoras. Además, la herencia del Movimiento pedagógico de los años ochenta, sin duda desencadenó movimientos positivos en ese sentido, ya que en su centro de interés no solo estuvieron las reclamaciones por sus condiciones laborales, sino por su formación como sujeto cultural. Las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación docente. Después de los procesos de las reformas, la pedagogía se estableció como el saber fundante de la formación de maestros y fue asumida como formación profesional. En ese sentido, adquirió una mayor intensidad la duración de la formación. Además, la norma estableció que a la investigación deberían asignársele espacios y recursos específicos en las unidades formadoras.

Según la investigación, estos cambios generados a partir de la ley no dan cuenta cabal de lo que realmente puede estar ocurriendo en las unidades formadoras de docentes, toda vez que las nuevas propuestas, que incluyen como uno de sus componentes la investigación formativa pueden estarse viendo obstruidas por la permanencia de modelos pedagógicos tradicionalistas que privilegian contextos de formación técnico - profesionalizante, los cuales en muchas ocasiones, riñen con los cambios y reestructuraciones teóricas, pedagógicas y curriculares promovidos desde la investigación. Los programas de formación docente valoran cada vez más el papel de las prácticas y de la reflexión sobre las mismas. Al respecto han surgido bastantes propuestas que van desde la reflexión de las prácticas en los contextos educativos específicos, hasta la conformación de grupos de investigación en torno a problemas de enseñanza. Quedan por verse los grados de articulación entre las propuestas, es decir, entre el

modelo pedagógico, de enseñanza y de práctica de los programas de formación docente, con la posibilidad real que ofrece el centro de práctica para la formación del estudiante de acuerdo con la intención de la institución. Así mismo, si las prácticas cotidianas de las instituciones favorecen la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador, tal como sobresale en las propuestas.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Capacidades lingüísticas

2.2.1.1 Definición de capacidad lingüística

Según Ávila Acosta (2000, p. 28), la capacidad es entendida como la competencia y habilidad para desarrollar una actividad. Psicológicamente están condicionadas por una actitud, así como por la maduración, el aprendizaje y el ejercicio.

Ser apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad.

Respecto a la capacitación, el mismo Ávila Acosta (2000, p. 28) señala como hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad.

Por su parte Navarro (2000, p. 143) expresa que la capacidad es una habilidad general que se utiliza o se puede utilizar para el aprendizaje. El componente fundamental de una capacidad es cognitiva. Las capacidades se pueden clasificar en grandes bloques o macro capacidades: cognitivas, psicomotoras de comunicación, y de inserción social. El número de capacidades que debe desarrollar la escuela es aproximadamente unas treinta y

deben ser identificadas en el proyecto educativo. La suma de capacidades de un aprendiz constituye su inteligencia.

En ese sentido, las capacidades son habilidades, potencialidades o talentos que tienen los individuos, los grupos, las organizaciones, las instituciones y las sociedades, para realizar funciones que los lleven a lograr los objetivos que ellos mismos se han trazado. Dentro de estas habilidades se encuentran la creatividad, la adaptación al cambio, las aptitudes administrativas, la resolución de conflictos, el manejo de pluralismo institucional, la mejora de las coordinaciones, el intercambio de datos e información, entre otras. (Ministerio de Educación, 2007, p. 82).

Consecuentemente, en sentido general, por *capacidad lingüística* se entiende el hecho de "saber una lengua", conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Chomsky (1965) define la competencia lingüística como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). Lyons (1969) incorpora otro matiz haciendo referencia a la competencia pragmática, a la que define como el conocimiento y la capacidad de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen las necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua.

A partir de la década de los años sesenta se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades). Así, Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad

una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles, entendiéndose como la yuxtaposición de varias competencias: *gramatical* (capacidad de actualizar las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua), *sociolingüística* (la capacidad de producir enunciados acordes a la situación de comunicación) y *discursiva* (capacidad de poder utilizarlos diferentes tipos del discurso).

2.2.1.2 Importancia de las capacidades lingüísticas

Según Rendón y Peña (2008) la lingüística y la comunicación van íntimamente relacionadas; de hecho, la una y la otra se entretajan en cualquier acto del hablante. Ambas conforman un conjunto de saberes y habilidades. De allí que sea tan importante conocer y manejar las competencias lingüísticas y comunicativas para cualquier profesional en las organizaciones públicas y privadas, en la vida académica, en la familia; en otras palabras, en los diversos ambientes sociales.

Es por ello que la formación del profesional se orienta a que pueda interactuar de manera interdisciplinaria y holística frente a sus congéneres y al entorno que lo rodea. Estas competencias, por lo tanto, deben abrir los espacios que generen un investigador de problemáticas sociales y, por ende, que planteen soluciones alternativas a problemas empresariales y comunitarios. Las competencias lingüísticas y comunicativas son de vital importancia para que el profesional ofrezca respuestas creativas a la gestión organizacional y para que enfrente los retos tecnológicos y su competitividad en el desarrollo humano. Por ello, el profesional debe ser un agente de permanente cambio, un visualizador de lo que está por venir, un propiciador de escenarios aptos para la comprensión o sentido. El profesional hace una puesta en escena en reuniones, memorandos, cartas, revistas, charlas coloquiales,

conferencias, alocuciones gubernamentales y, por qué no decirlo, en la academia. La lingüística y la comunicación lo circundan y es ahí donde está su valor en las organizaciones, pues se convierte en un dispositivo eficiente para los negocios, la política, la educación y las relaciones interpersonales.

La *competencia intercultural* extiende estos conceptos a distintos entornos culturales, donde se hace necesario expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía. Existen numerosos modelos sobre esta competencia que relacionan de diferente manera los componentes sociolingüísticos, comunicativos y culturales (Moreno García, 2005), siendo una de las referencias más citadas el modelo integrado de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1991).

2.2.1.3. Las competencias comunicativas

Para trabajar en el campo de la docencia, sea cual sea la modalidad, se requiere de una actitud favorable y abierta hacia los alumnos, la enseñanza, el aprendizaje, lo cual implica no sólo una serie de habilidades y conocimientos, sino fundamentalmente de actitudes y valores. En ambas modalidades es necesario priorizar la acción de formar por encima de la de informar; lograr que los alumnos aprendan a aprender en lugar de enseñarles; promover la interacción social – de acuerdo a las circunstancias y las posibilidades- para colectivizar los procesos de aprendizaje.

Sin embargo, es necesario mayor dominio de ciertas habilidades para trabajar en la modalidad a distancia. Estamos de acuerdo con Chan (2004) cuando afirma que, para la educación a distancia, las competencias comunicativas adquieren una relevancia especial ya que, como se mencionó anteriormente, la

comunicación es la condición de posibilidad de los actos educativos.

Por competencias entendemos aquellas capacidades integradas por un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten la realización de determinadas tareas y funciones. El desarrollo de competencias comunicativas a través de la apropiación de la tecnología debe verse como la capacidad para la producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios, que puedan promover interacciones educativas, a diferencia de otros procesos formativos o de entrenamiento para el uso de los medios que ponen énfasis en el dominio de los aparatos y sus potencialidades para la circulación y uso de mensajes producidos por otros.

Chan (2004) plantea que las competencias comunicativas necesarias para la educación a distancia son la expresión, la capacidad de escucha y la interpretación, pues implican el esfuerzo por darse a entender y por comprender al otro, en toda la complejidad y la profundidad que ambas acciones implican. Como podemos darnos cuenta, las competencias comunicativas no se reducen al manejo instrumental del lenguaje (buena expresión oral y escrita) o manejo ágil de conjunto de tareas, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten realizar una función específica.

Por ejemplo, a nivel de las actitudes y habilidades, la atención que requieren los estudiantes en los sistemas a distancia tiene que brincar las limitaciones espacio-temporales que impone la situación. Los docentes tienen que aprender a acercarse a cada estudiante en lo particular y los estudiantes tienen que aprender a participar con iniciativa para plantear sus demandas al profesor.

Para lograr esto, es importante que los participantes conozcan mínimamente y valoren las características específicas de sus interlocutores; el docente debe propiciar la grupalidad y facilitar la participación, de manera que la comunicación fluya en sentido multidireccional. Esto requiere del conocimiento de procedimientos y estrategias alternativas, así como el manejo de distintos medios de comunicación que puedan poner en contacto a los participantes del proceso.

Del profesor demanda también criterios para la selección de estos medios, en función de las características y posibilidades de acceso (tecnológico, cultural, económico) de los interlocutores.

Para esto, en el ámbito de los valores, es necesario que previamente todos reconozcan como valiosa la interacción con el otro (profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno) dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en esta modalidad, para que sean capaces de participar plenamente en dichos actos comunicativos. Esto requiere el uso de uno o varios medios de comunicación que puedan ponerlos en contacto.

La otra condición de posibilidad de la Educación a distancia es el uso de tecnología (considerando aún al material impreso como desarrollo tecnológico).

La posibilidad de trascender barreras espacio-temporales para poner en contacto a educadores y educandos, propósito de la Educación a distancia, está dada por el uso de alguna o varias tecnologías. Sin embargo, es indispensable subrayar que esta condición está subordinada al dominio de la comunicación. Su uso por sí mismo, por sofisticada que sea la tecnología, no posibilita el desarrollo del proceso educativo, pues no puede sustituir la interacción entre los sujetos.

La tecnología es producto de la creación humana, Su creación y su uso responden a la percepción de ciertas necesidades, a circunstancias particulares y a cierta concepción del mundo. Si bien la cultura de los medios actualmente cuenta con una amplia promoción, la demanda que de ella hace la población es muy heterogénea. Los usos que se hacen de la tecnología y la información que a través de ella llega son muy diversos, pues dependen de múltiples factores: edad, género, necesidades profesionales, grupos socioculturales y económicos, etc.

Esto significa que, aunque parezca contradictorio, no todos los docentes y alumnos que participan en procesos educativos a distancia reconocen la importancia y valoran ciertos usos de las TIC para favorecer la interacción y el aprendizaje. En el campo de la educación superior, nos enfrentamos con el hecho de que la mayor parte tanto de los profesores como de las autoridades no ven a la docencia en el nivel superior como una práctica que requiere formación específica y profesionalización. Es preciso señalar que cualquier profesión está compuesta por muchas prácticas posibles, siendo la docencia una de ellas. Nadie pone en duda que la preparación que ofrece la escuela es sobre los aspectos generales de cualquier profesión y que, en el terreno de la práctica, cualquier ejercicio específico requiere una formación adicional. Sin embargo, pocos son los profesionistas que tienen esta misma imagen respecto a la docencia. Sigue dominando la visión de que tener sólidos conocimientos en el área permite el ejercicio de esta actividad. Proporcionalmente, son pocos los profesores que por propia iniciativa participan en procesos específicos de formación, no sólo para profundizar en los conocimientos de su área, sino también para profesionalizar su práctica docente. En lo que se refiere al desarrollo de las competencias docentes, en todo caso lo que se ha destacado de la comunicación educativa es el manejo de los medios en el aula, lo cual le ha dado un enfoque muy tecnocrático a esta área. No se ha

reconocido la necesidad de desarrollar competencias comunicativas.

Según De La Rosa Reyes (2004, p. 14), la incorporación de esta noción implica muchos cambios en la práctica educativa. Requiere que, tanto profesores como alumnos estén dispuestos a modificar sus tradicionales formas de relación vertical, por una forma dialógica en la que se reconozca que todos los participantes en el acto educativo son sujetos con un cúmulo de conocimientos y experiencias, capaces de estructurar mensajes dignos de ser escuchados por los demás, en la que el intercambio de significados se vea como algo valioso e importante para ampliar la comprensión de la realidad.

Implica también orientar el aprendizaje al desarrollo de la autonomía tanto del docente como del alumno, favoreciendo la maduración personal, su capacidad de autoafirmación y la posibilidad de aplicar los conocimientos. La comunicación y el intercambio les posibilitan a ambos convertirse en *sujetos* dentro del proceso educativo. Si el profesor se reduce a seguir una serie de prescripciones para la enseñanza y busca imponerlas sobre los alumnos, acepta su condición de *objeto* de transmisión. Por su parte, si los alumnos aceptan pasivamente lo que el profesor dice, aceptan su condición de *objetos* de la recepción. Como se expuso con anterioridad, la formación profesional en cualquier modalidad requiere del desarrollo de procesos activos y críticos del pensamiento.

Para incorporar el uso de la tecnología a los procesos educativos desde un paradigma humanista, es necesario modificar el centro de la atención en el problema que esto plantea. *Capacitar* a los docentes para el manejo de los diferentes medios, no garantiza que hagan un uso que responda a los retos actuales que se le plantean a la educación. Se hace necesario ampliar el

abanico de los cuestionamientos y desplazar las preocupaciones hacia la percepción que los docentes y los alumnos tienen sobre sus necesidades de comunicación e interacción, así como de los usos que ellos prevén que puedan darles a los medios para resolver estas necesidades. Hay que buscar los significados culturales que para ellos tienen las tecnologías para partir de ahí hacia la formación para su uso.

Como puede apreciarse, aquí se enfatiza que las competencias comunicativas deben desarrollarse tanto en los profesores como en los estudiantes. Las competencias comunicativas deben ser objeto de formación. No pueden suponerse que estudiantes y profesores las desarrollan naturalmente en su entorno social.

Consecuentemente, trascender la visión informativa en la educación hacia una concepción comunicativa permitirá desarrollar competencias para la expresión, para dejar de ser meros receptores frente a las posibilidades tecnológicas. Esto haría una contribución importante al proceso educativo, pues permitiría ver a las TIC como aquellos medios que permite acceder a la información, para discriminarla y hacer uso de ella, pero también como un instrumento para la construcción y difusión del conocimiento.

2.2.1.4 Aprender a aprender: retos para los estudiantes

Las escuelas de hoy en día deben preparara los estudiantes para un “mundo que todavía no conocemos”. Una de las preguntas principales a las que los docentes han de responder se refiere a qué deberían aprender los alumnos. ¿Qué deberían saber y ser capaces de hacer al terminar la escuela? ¿Quienes reciban el graduado escolar podrán utilizar lo aprendido en la escuela cuando entren en el mundo laboral y en la vida activa? ¿Estarán dispuestos y motivados para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida?

Muchas instituciones educativas se dirigen hacia una enseñanza y un aprendizaje basados en las competencias y en los resultados del aprendizaje (lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer) (Comisión Europea, 2009), lo que constituye un enfoque innovador de la enseñanza y el aprendizaje (Cedefop, 2009). Los países europeos han logrado avances notables en el desarrollo de planes de estudios escolares que favorecen enfoques transversales y aplicaciones prácticas que permiten desarrollar las competencias clave de los alumnos, necesarias para una realización personal plena, la ciudadanía activa y el empleo. Aunque la mejora de la alfabetización y las competencias básicas siga requiriendo esfuerzos, las competencias transversales (la competencia digital, las habilidades sociales, la capacidad de cooperación y de aprendizaje) reciben cada vez más atención. También los empresarios esperan cada vez más que sus empleados posean estas competencias (Consejo de Unión Europea, 2009).

Tanto la comunicación en lenguas extranjeras como las competencias sociales y cívicas desempeñan un papel importante en la ampliación de los horizontes personales, la apertura y la comprensión de la diversidad de culturas y opiniones, la adquisición de competencias personales, interpersonales e interculturales que incitan a participar en la vida social y laboral.

Durante las visitas de estudio, los participantes reflexionaron sobre diversos enfoques pedagógicos interesantes y eficaces, métodos y materiales adecuados para adquirir la capacidad de comunicaren lengua extranjera y desarrollar competencias sociales y cívicas. Una edad temprana resulta ventajosa para adquirir competencias, sean éstas básicas o transversales, pues es mayor la confianza personal, se adquiere una amplitud de miras, se mejora la capacidad de comunicar y se aprende jugando. En

Polonia, por ejemplo, se reformó todo el sistema de educación primaria para garantizar un aprendizaje precoz de idiomas.

Figura 01:

Competencias clave para el aprendizaje permanente



FUENTE: Parlamento Europeo: Consejo de la Unión Europea (2006).

Lograr que los estudiantes adquieran competencias básicas vinculadas con la ciudadanía activa y la educación intercultural es una preocupación para la mayoría de los sistemas de educación y formación de Europa. En la escuela, es importante motivar a los jóvenes (ya desde los primeros años) para que participen en procesos democráticos. Los resultados de las visitas de estudios sugieren que la educación a la ciudadanía despierta principalmente el interés de los estudiantes de educación secundaria.

Bien se integra la adquisición de estas competencias en los planes de estudios bien a través de actividades extracurriculares, fuera del aula, y es parte integral de la filosofía de las escuelas. La posibilidad de aplicar las competencias adquiridas en situaciones prácticas es capital y eficaz para que los estudiantes estén motivados y valoren plenamente el proceso de aprendizaje. La implicación de los padres en las actividades sociales, interculturales y lingüísticas, en tareas de mediación y traducción, es eficaz para valorar la lengua materna, estimular el uso de

idiomas y crear comunidades escolares favorables para el aprendizaje.

2.2.1.5 Capacitación de estudiantes para ejercer la docencia

Para Delgado Santagadea (2005, p. 37) el magisterio es una de las ocupaciones que más dificultades ha tenido para desarrollarse como verdadera profesión, tanto por el lado de la formación misma como por las condiciones de trabajo y la percepción de algunos sectores de la sociedad. Con relación a esto último, recordemos que para ciertas personas el magisterio debe ser considerado un apostolado. Esa fue una percepción distorsionada y tal vez interesada para justificar los bajos sueldos, un precario nivel de preparación y escasas opciones de superación o perfeccionamiento.

Según el mismo autor, el documento *Hacia un proyecto educativo nacional*, preparado por el Consejo Nacional de Educación (CNE), sostiene que la formación docente se ha desarrollado de manera ajena a los desafíos del cambio y separada de la formación en servicio. Constata que hay una proliferación de centros de formación, que en el caso de los institutos ha llegado a 440 y que se ha incrementado principalmente entre los años 1991 y 1996. El problema está en que aumenta la cantidad de docentes, pero al mismo tiempo disminuye la calidad de los mismos.

Las acciones de capacitación de mayor volumen y costo programadas por el MED desde la década de los 90'se conocen bajo la sigla PLANCAD. Según el informe titulado Plan Nacional de Capacitación Docente: Resumen histórico PLANCAD 1994 – 2000 publicado por el Ministerio de Educación como documento de trabajo N° 14, con la firma de Carmen Trelles⁴⁷ se disponen de las siguientes fechas. En octubre de 1993 se concluyó el diagnóstico general trabajado por el MED desde 1992. Se diseñó así el

Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). En función de este diagnóstico se establecieron tres subcomponentes: consolidación curricular, textos y materiales educativos y capacitación docente. En el año 1994 se iniciaron las acciones del subcomponente capacitación docente y la información factual, proporcionada por DINFOCAD, resumida en términos de cursos de capacitación, proveedores y gasto público total se resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 01:

**Número de eventos de capacitación docente
Periodo 1995-2006**

Año	Nº de eventos
1995	20
1996	72
1997	88
1998	89
1999	129
2000	141
2001	55
2002	86
2003	38
2004	4
2005-1	6
2005-2006	24
2006	3

FUENTE: Direcciones de DINFOCAD, Informe a la Comisión de Transferencia, julio 2006.

Según el cuadro referido al número de eventos de capacitación docente en el Perú, en el período 1995-2006, se observa lo siguiente: 755 eventos realizados en ese periodo. Asimismo, un total de 282 instituciones proveedoras, con un gasto público de S/, 218'138, 507,60, con una meta atendida de 262,854 docentes.

2.2.1.6 El Sistema de Formación Docente

Para Piscoya (2008, p. 119) si el sistema de formación docente del país fuera satisfactorio o no acusadamente deficiente, los desempeños de los escolares peruanos, serían más aceptables en términos comparativos con los de sus homólogos de la comunidad internacional y no tendríamos una situación de emergencia educativa como la que se ha configurado claramente en los últimos cinco años. En tal hipotético y contrafáctico caso, los docentes cumplirían satisfactoriamente sus funciones en aula y podrían perfeccionarse dentro de las oportunidades que brindaría un sistema nacional eficiente de postgrado en materia educacional, que tampoco existe con esa característica en el Perú, razón por la que resulta razonable sostener que los programas de Maestría y Doctorado en educación, que se cuentan por centenas y decenas en el país, son un componente central en el sostenimiento de un sistema educacional que tiende a un equilibrio de muy bajo nivel en términos de rendimientos, desempeños y aspiraciones.

En el Perú pueden distinguirse tres subsistemas de formación docente, desarticulados entre sí y que gravitan desigualmente en los procesos que ocurren en las aulas de educación básica. El primero es el subsistema de formación docente en servicio. El segundo es el subsistema constituido por más de 400 institutos superiores pedagógicos conducidos centralmente por el Ministerio de Educación. Y el tercero es el sistema de formación docente constituido por 53 Facultades de Educación y una Universidad pedagógica.

1º Subsistema de formación docente en servicio

El sistema de formación docente en servicio está dirigido a personas que están nombradas o contratadas para desempeñar tareas docentes en aula pero que carecen de título profesional en

educación y, en muchos casos, carecen de escolaridad superior. A los que se encuentran en la primera situación pero tienen título profesional en otro área se los incluye dentro de los programas denominados de complementación pedagógica.

Este sistema está a cargo tanto del Ministerio de Educación como de las universidades que a través de programas de educación a distancia, denominados semipresenciales, imparten cursos de titulación a docentes en servicio, especialmente de áreas rurales. En las cifras estadísticas, aparentemente, este sistema parecería muy exitoso porque en 1993 los docentes primarios titulados en la educación pública eran el 48,8% y en la educación privada el 46,5%. Pero en el año 2002, la educación pública contaba con el 79,2% de docentes primarios titulados mientras que la educación privada sólo con el 55,9%.

Tabla 02

Educación Básica Regular
Nivel de Educación Inicial y Primaria

CURSOS / ACTIVIDADES	Grupo B (0-1)		Grupo A (2-3)	
	Comunicación.	50 hrs.	70 %	36 hrs.
4.1.1.1 Lógico matemática.	76 hrs.	72 hrs.		
Especialidad y currículo.	44 hrs. presenciales 10 a distancia	30 %	58 hrs. presenciales 14 a distancia	40%
TOTAL	180 hrs.	100 %	180 hrs.	100 %
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la I.E.)			

Sin embargo, las Pruebas LLECE de UNESCO y la evaluación de la UMC-2001 revelaron rendimientos escolares muy deficientes y en descenso. Dentro de este contexto se apreciaba, asimismo, que los rendimientos escolares del sector privado eran menos deficientes que los del sector público, pese a que este último contaba con un 23,3% más de profesores titulados. Esto significa que en los hechos un mayor número de titulados por nuestro sistema de formación docente está asociado, paradójicamente, con un empobrecimiento progresivo de la calidad de la educación. Esta hipótesis se refuerza cuando se constata que en 1993 teníamos un 24,2% de docentes primarios titulados en áreas rurales y en el año 2002 un 78,5%. El número de titulados se incrementó en este caso en 224,0% pero, según las evaluaciones de la UMC, las áreas rurales que tiene un alto porcentaje de titulados son las que tienen los rendimientos escolares más bajos de la región. Esta situación paradójica puede ser corroborada por muchas otras cifras elaboradas por la Unidad de Estadística Educativa del MED en base a los censos escolares 1993, 1998 y 2002.

2º El subsistema de los ISPs dirigidos por el MED

El sistema de formación docente dirigido exclusivamente por el MED está constituido por más de 400 ISPs que desarrollan a nivel nacional los programas de estudio que imparte con carácter obligatorio la Dirección Nacional de Educación Superior No Universitaria. No hay cálculos oficiales de la proporción que los docentes formados en este subsistema tienen sobre el total de docentes en las escuelas públicas. Un estimado hecho por este Consultor sobre la base de 95,219 docentes que dieron las pruebas de evaluación del año 2002, revela que aproximadamente el 74% de los docentes al servicio de la educación pública se forman en los ISPs dependientes del MED y el 26% en el sistema

universitario. Según informe del MED en los ISPs se matricularon en el año 2006 la cifra de 91,392 futuros docentes mientras que en las 53 Facultades de Educación y la Universidad Pedagógica, según datos que tiene como fuente la ANR, se matricularon solamente 37,294 docentes (Ver las Tablas N°2 y N° 3). Esto significa que sólo el 29% de los 128,686 docentes que se formaban en el país en el año 2006 estudiaban en una universidad mientras que el 71% estudiaba en un centro dirigido académicamente con planes de estudio y supervisión del Ministerio de Educación. Esta proporción correlaciona muy significativamente con la proporción que, como hemos mencionado líneas arriba, estimamos en el 2002 para determinar el tipo de formación inicial de nuestros docentes en servicio.

Por tanto, en base a estas cifras estadísticas puede afirmarse que el factor causal de mayor envergadura de las agudas deficiencias de nuestro sistema de formación docente, sin minimizar la fuerte gravitación de las facultades de educación y de la universidad pedagógica, está cómodamente instalado en el Ministerio de Educación, posiblemente hace más de 25 años. La reciente medida de aplicar un examen de admisión único a todos los ISPs podría significar un primer acierto relevante del MED para enmendar rumbos en el caso de que se pudiera probar la validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados. De ocurrir esto último, el segundo paso deseable podría ser incluir a todas las facultades de educación dentro del mismo sistema, medida que podría ser incluida dentro de los requisitos de acreditación que establezca el CONEAU.

Tabla 03:

Nivel de Educación Secundaria

CURSOS / ACTIVIDADES	Grupo B (0-1)		Grupo A (2-3)	
	Comunicación.	50 hrs.	70 %	36 hrs.
4.1.1.2 Lógico matemática.	76 hrs.		72 hrs.	
Especialidad académica.	36 hrs.	20 %	44 hrs. presenciales y 10 a distancia	30%
Currículo.	18 hrs	10 %	18 hrs	10 %
TOTAL	180 hrs.	100 %	180 hrs.	100 %
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la I.E.)			

Tabla 04:

Educación Básica Regular
Niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria

CURSOS / ACTIVIDADES	Grupo B (0-1)		Grupo A (2-3)	
	Comunicación.	50 hrs.	58 %	40 hrs.
4.1.1.3 Lógico matemática.	66 hrs.	62 hrs.		
Especialidad académica *.	36 hrs. presenciales 30 hrs. a distancia	33 %	44 hrs. presenciales 30 hrs. a distancia	37%
Currículo escolar	18 hrs.	9 %	24 hrs.	12 %
TOTAL	200 hrs.	100 %	200 hrs.	100 %
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	50 horas (30 al docente y 20 al equipo docente de la I.E.)			

En cuanto a los contenidos de los programas de estudio impartidos por el MED es suficiente señalar que todos ellos contienen igualmente las áreas de Comunicación Integral, Ecosistema, Educación, Educación Religiosa y Lógico-Matemática. Al respecto basta señalar que esta estructura común a docentes de Educación Secundaria, Primaria, Inicial y Especial disuelve por decreto las disciplinas científicas en áreas difusas sin coherencia cognoscitiva que, con el mal entendido argumento de la interdisciplinariedad, han reemplazado a las disciplinas científicas de los programas de formación docente. Esto significa, por ejemplo, que un Profesor de Matemática no cursa disciplinas específicas de análisis matemático, de álgebra clásica, de álgebra abstracta, de teoría de números, de topología, etc. Un Profesor de ciencias sociales no cursa asignaturas específicas de Psicología

general, de Psicología experimental, de Introducción a la Sociología, de Economía, de Historia de la ciencia, de Introducción a la Filosofía, de Lógica de primer orden, de Epistemología, etc. En breve, los llamados currículos para los ISPs son un conjunto de temas aglutinados y carentes de todo sustento especializado. Su orientación epistemológica tiene un hálito, por decirlo sin eufemismos, premoderno y oscurantista. Estos contenidos son perfectamente compatibles con el hecho de que tengamos los escolares menos calificados de la región y del planeta en las pruebas internacionales como resultado de una docencia carente de formación científica y humanística producida por un plan de estudios intencionalmente anticientíficos.

3º El subsistema constituido por la Facultades de Educación

El subsistema de formación docente a cargo de 53 Facultades, incluyendo una universidad pedagógica, produjo en el año 2006 la cifra de 7,751 docentes titulados (Fuente: ANR) que estimamos constituyen menos de $\frac{1}{4}$ del total de titulados que produce el sistema nacional de formación docente, debido a que conocemos personalmente hasta el año 2006 la debilidad académica y la desorientación que regía las masivas graduaciones en los ISPs, generando una hipertrófica producción de titulados más invasiva que la de las universidades públicas.

La mayor debilidad de este subsistema es que está constituido por una tendencia pedagogicista que se materializa en el hecho de que las facultades de educación públicas y privadas, que están inscritas en universidades multidisciplinarias se han aislado drásticamente de los departamentos académicos especializados como un mecanismo gremial defensivo del título pedagógico. De esta manera, los especialistas en Ciencias básicas, en Lingüística, en Psicología, en Matemática y en Ciencias Sociales han sido

expulsados literalmente de las Facultades de Educación, hecho que explica por qué la formación científica, tecnológica y humanística de los docentes que forman en las universidades es también acusadamente pobre. El 80% de las horas de clase está dedicado al cómo enseñar y sólo el 20% o menos al qué enseñar.

Esta misma tendencia en la distribución del tiempo se mantiene en los términos de referencia (2008) transmitidos por el MED a las instituciones que han intervenido en la licitación para la tercerización de la capacitación docente. Aunque los porcentajes han variado con respecto al año 2007, el área de Especialidad académica tiene sólo el 33% para el grupo B y el 37% para el grupo A. Asimismo, asignar un porcentaje menor al grupo B tiene el inconveniente de que posiblemente sea este grupo el que tiene menores conocimientos especializados. Sin embargo, un error mayor ha sido diferenciar la capacitación por la dudosa distinción entre grupo A y grupo B en lugar de diferenciarla por niveles. El docente de secundaria enseña los contenidos por campos de especialidad en cambio el docente de primaria tiene a su cargo todos los contenidos, y el de inicial está focalizado en el aprestamiento psicomotor y cognoscitivo, lo que significa que tienen necesidades de capacitación cognoscitivas diferenciadas para el trabajo en aula. El 58% asignado a las áreas de Comunicación y Lógico matemática no constituye apoyo adecuado para ningún nivel porque los contenidos que figuran en los términos de referencia en lo concerniente a Comunicación son descripciones de objetivos conductuales y de materiales de enseñanza y en lo concerniente a Lógico matemática es un conjunto descontextualizado y misceláneo de tópicos de Matemática básica y de casi nada de Lógica. Lo adecuado sería direccionar la distribución de horas y los contenidos en función de las necesidades del trabajo en aula de cada uno de los niveles. Por ahora el PRONAFCAP continúa la tendencia, iniciada por el

PLANCAD y el PLANGED, a obviar o minimizar las especialidades científicas y humanísticas por área del conocimiento, orientación ideológica y gremial conservada por las facultades de educación, la universidad pedagógica, los ISPs y el SUTEP.

Consecuentemente, no es necesario entrar en detalles para entender que la capacitación que ha sido iniciada por el actual Gobierno está constituyendo un afianzamiento de las deficiencias de la formación profesional subsistente desde hace tres lustros, lo que asegura la continuidad de la tendencia anticientífica en la capacitación docente inaugurada por el PLANCAD y el PLANGED, financiados con los préstamos del BM y del BID, cuyo fracaso los interesados ya no pueden ocultar.

2.2.2 Competencia profesional

2.2.2.1 Definición de competencia

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.

Para Feito (2008) las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada. Pese a que es frecuente leer que su aprendizaje es el desembarco de la empresa privada en la educación, en realidad el término competencia procede de la teoría lingüística de Chomsky – nada sospechoso de ser proclive a los intereses capitalistas—. Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a las personas no solo para que puedan participar

en el mundo del trabajo sino para que sean capaces de desarrollar un proyecto personal de vida. La escuela debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos participativos y solidarios, padres y madres implicadas, trabajadores innovadores y responsables.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (Definición y Selección de Competencias), citado por Feito (2008, p. 24) cada competencia debe:

- Contribuir a resultados valorados por las sociedades y los individuos.
- Ayudar a los individuos a hacer frente a una variedad de demandas en una diversidad de contextos.
- Ser importantes no solo para los especialistas sino también para los individuos.

La aproximación de los aprendizajes desde las competencias trata de luchar contra los saberes muertos y contra la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Es conocida la enorme dificultad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana.

De acuerdo a lo expresado por Zabalza (2003), una competencia es la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos. Al hablar de competencias se hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros.

De igual forma Benavides (2002), expresa que las competencias pueden entenderse como comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y su permanencia en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos, razones por las cuales vale la pena considerar que las personas producen desempeños cualificados si saben cómo y si pueden estimar las consecuencias de los resultados de sus acciones. Con esta afirmación se observa la integración de aspectos cognitivos y afectivos asociados al comportamiento laboral.

Es importante señalar, que se está ante una nueva cultura que supone nuevas formas de ver y entender el mundo, ofreciendo nuevos sistemas de comunicación interpersonal de alcance universal, presentando nuevos valores y normas de comportamiento. Obviamente todo ello tiene una fuerte repercusión en el ámbito educativo, la efervescente y cambiante sociedad actual, las necesidades de formación de los ciudadanos se prolongan más allá de los primeros estudios y se extienden a lo largo de toda su vida.

En este sentido es significativo resaltar lo expresado por Flores (2001) quien señala que, el hombre del futuro se proyecta con un alto nivel de competencias, considerándose el conocimiento como el principal factor de desarrollo. Por ello, la calidad de la educación con equidad debe responder oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad del Siglo XXI. Asimismo, el mundo es consciente de que el progreso humano no puede reducirse al progreso técnico-científico y que éste último ha generado desequilibrios sociales y ecológicos en el planeta, incluso destrucción y muerte por escaparse al control armónico del conjunto de la sociedad interesada, sobre todo en los últimos tiempos, en un desarrollo humano continuado y sostenible.

El autor antes mencionado, define la educación en el sentido más amplio como el proceso mediante el cual las sociedades propician no sólo su reproducción cultural sino su desenvolvimiento armónico, la convivencia, bienestar presente y futuro para todos sus miembros, en la medida en que los socializa, los integra a sus ideales, tradiciones y cosmovisión cultural; a su saber acumulado; a sus normas, pautas de convivencia, sus expectativas y proyectos de desarrollo futuro.

Por ello, se ha considerado que el avance de la tecnología de la información genera un cambio en el paradigma de la producción y divulgación del conocimiento; en esto, el sistema educativo como las instituciones, tienen el compromiso de asegurar el acceso al mismo replanteando cuáles son las competencias exigibles. Donde el docente es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional. Sin duda, las reformas educativas se traducen en las escuelas o universidades y llegan al aula por medio del docente.

En lo que se refiere a la educación superior, el desafío a la formación universitaria es de alta complejidad. Los supuestos que las estructuraban en el pasado, hoy no resultan válidos, y se hace necesario fundar la calidad profesional no en una concepción enciclopedista ni pragmática, sino de competencias. Las nuevas características adoptadas por los campos laborales ponen en jaque la infalibilidad y perdurabilidad del conocimiento profesional, debido a la complejización en que se vive y que exige no sólo capacidad de adaptación, es decir el desarrollo de una adecuada visión social del ejercicio profesional.

Por su parte Zuleta (2002), manifiesta que tenemos que aceptarla verdad inobjetable de que uno de los factores de mayor gravitación en la desestabilizante crisis en que viven las universidades lo representan la actitud y el comportamiento de los adultos que ocupan la escena de la actividad académica en referencia. Se refiere a las relaciones andragógicas entre el docente y el estudiante.

Desde la perspectiva lingüística de Chomsky citado por Trujillo (2001) en su teoría Gramática Generativa Transformacional estructuro el concepto de competencia lingüística, como objeto de la lingüística, para dar cuenta como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse. Define la competencia a partir de su fascinación por el proceso de apropiación que hace el niño del sistema de la lengua y de esa capacidad extraordinaria y misteriosa para interiorizar el mundo, en la búsqueda de la elaboración de una teoría sobre el origen y dominio del lenguaje. A partir de Chomsky surge el concepto de competencias como el de dominio de los principios: capacidad, y la manifestación de los mismos, actuación puesta en escena.

Un enfoque similar es el de Piaget, citado por Segura (2003) quien a diferencia de Chomsky postula que esas reglas y principios están subordinadas a una lógica de funcionamiento particular, y no a una lógica de funcionamiento común. No obstante, los dos coinciden en ver la competencia como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado con una considerable independencia del contexto.

Por su parte Gómez (2002) desde la teoría sociolingüística considera que en el desarrollo de la competencia es el conocimiento el que se adecua a todo un sistema social y cultural que le exige utilizarlo apropiadamente. En esa misma línea Vigotsky citado por Poole (2001) propone que el desarrollo

cognitivo, más que derivarse del despliegue de mecanismos internos, resulta del impacto que tiene la cultura sobre el individuo en la realización de las funciones psicológicas, como en el caso del lenguaje. Por ello la competencia puede entenderse como “capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en que se desenvuelve el sujeto”.

En este orden de ideas de acuerdo a lo manifestado por Urdaneta (2001), la competencia también puede ser entendida como una “actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido” por lo tanto exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente, por ello la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado.

Según Leboyer (2002), las competencias son corrientes de aptitudes, intereses y rasgos de personalidad para representar parámetros según los cuales los individuos difieren unos de otros. Es importante destacar que esta definición se ajusta a los requerimientos de la investigación por cuanto considera las competencias como un elemento o característica eminentemente subjetiva vinculadas a una tarea o actividad determinada.

Por su parte Benavides (2002), afirma que las competencias pueden entenderse como comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente. Su aparición y su permanencia están soportadas en el conocimiento, el deseo y la habilidad de lograr sus objetivos, razones por las cuales vale la pena considerar que las personas producen desempeños cualificados si saben cómo y si pueden estimar las consecuencias de los resultados de sus acciones.

Ambos autores coinciden al considerar que las competencias pueden ser vistas como características personales y estas pueden ser un motivo, una habilidad, un rasgo, una destreza que individualiza a las personas.

De igual forma Tobón (2006) considera que el concepto de competencias emergió del discurso del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, a partir de la reunión no articulada de aportes de la lingüística u de otras disciplinas, implementándose su uso con un sentido diferente a los antecedentes disciplinares a los antecedentes disciplinares sin una sustentación como objeto de formación y de forma. La razón de este hecho obedece a que el concepto se ha introducido en la política de aseguramiento de la calidad por un proceso de recontextualización, buscando impactar con la novedad en el sistema educativo.

Es pertinente acotar que en los últimos años diversos investigadores y organizaciones económicas, políticas, sociales y educativas han llevado a cabo estudios sobre las competencias esencialmente profesionales, puesto que en estas descansa la efectividad, eficiencia y eficacia del cumplimiento de tareas y responsabilidades laborales consigo mismo y con la organización a la cual presta sus servicios.

Considerando el criterio de Muñoz (2002), las competencias son características subyacentes en una persona, que está causalmente relacionada con una actividad exitosa en un puesto de trabajo, proporcionando optimización en la formación educativa, en cuanto a las habilidades del individuo; en tanto, para Mitrani, Datziel y Suarez (2000), las competencias en sus diferentes niveles son como un iceberg.

Las habilidades y conocimientos son el pico del iceberg, que se observan a nivel conductual o exterior, es lo que se percibe del individuo desde afuera; mientras, el rol social y la imagen de sí mismo son menos visibles, ubicados en un nivel intermedio, es casi imperceptible; y los motivos y rasgos constituyen la esencia de la persona.

Dentro de este contexto, los autores definen cada uno de los términos señalados de la siguiente manera: (a) Habilidad: Capacidad intelectual o normal para ejecutar una labor. (b) Conocimiento: Posesión de información útil que el individuo tiene en área en particular. (c) Rol Social: El patrón de conducta de una persona que es reforzada por su grupo social u organización. (d) Rasgos de sí mismo: La percepción que las personas tienen de sí mismo, su identidad, personalidad y valía. (e) Motivo: Deseo o inquietud (logro, afiliación, poder) que impulsa y dirige la conducta del individuo.

2.2.2.2 Breve historia de las competencias.

Sin ningún género de dudas, los informes trienales—hasta ahora van tres— del PISA (Programme for the International Student Assessment) se han convertido en la punta de lanza de la valoración de las competencias. Como ha explicado en reiteradas ocasiones su coordinador, Andreas Schleicher, el concepto de alfabetización del PISA va mucho más allá de la tradicional idea de la capacidad de leer y escribir. El PISA destaca la importancia de aplicar lo aprendido en el mundo real evitando limitarse a la posesión del conocimiento que puedan suministrar asignaturas desconectadas entre sí. Utiliza un concepto de alfabetización referido a la capacidad de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar de una forma efectiva el modo en que plantean, resuelven e

interpretan problemas en una variedad de materias, lo que supone extrapolarlo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, algo fundamental por su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Según Feito (2008), en 2002 la OCDE da a conocer su propuesta de competencias en el proyecto denominado DeSeCo. De acuerdo con este son tres los bloques de competencias claves: Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento; la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente; la habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente y el uso de la tecnología de un modo interactivo. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo y administrar, gestionar y resolver conflictos.

En ese sentido, competencias para actuar de un modo autónomo, comprender el contexto en que se actúa y se decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

Quizás estas competencias pudieron resultar excesivamente genéricas y en 2006 el Diario Oficial de la Unión Europea publica un texto, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, que trata de especificar de un modo más detallado las competencias en el ámbito escolar.

2.2.2.3 Las competencias en el profesorado.

En cuanto a las razones por las que se priman las competencias, se podrían señalar muchas, pero la principal tiene que ver con el hecho de vivir en eso que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento. Lo básico de nuestra sociedad es que la principal materia prima de los procesos productivos ya no es el carbón o el acero sino que es el conocimiento, la innovación, la creatividad.

Según Feito (2008, p. 25), se calcula que cada cuatro o cinco años los conocimientos científicos se duplican. La mayor parte de los científicos que ha habido a lo largo de toda la historia de la humanidad están vivos. Esto plantea un reto de colosales dimensiones a la escuela. Más allá de la alfabetización básica—leer y escribir— y del aprendizaje de las denominadas cuatro reglas — sumar, restar, multiplicar y dividir— es difícil precisar qué conocimientos son indispensables para desenvolverse como ciudadanos y como trabajadores.

En tanto que ciudadanos y ciudadanas somos requeridos para opinar sobre temas cada vez más complejos, desde el cambio climático a la utilización de las células madre. Además nos desenvolvemos en escenarios sociales cada vez más multi o interculturales, lo que significa que hemos de aprender a convivir con un otro cada vez más diverso. No solo eso, los procesos de individualización, el incremento de la autonomía personal frente a las tradiciones grupales, obliga a convivir con personas cada vez más singulares y creadoras de su propia historia. Nuestra vida cotidiana está transida por la vertiginosa innovación de las tecnologías de la comunicación y de la biotecnología. Por poner un ejemplo sencillo, una simple visita al médico cuando una dolencia nos preocupa especialmente nos lleva a acceder en poco tiempo a

una información que hace poco tiempo era impensable incluso siendo un experto en la materia en cuestión.

Si nos adentramos en el mundo del trabajo la situación es muy similar. Feito (2008, p. 26) sostiene que la OCDE señalaba que desconocemos cómo y cuáles serán el 60% de los empleos que existirán de aquí a tres o cuatro años, que crece el porcentaje de empleos que requieren una formación de tipo superior y que los mismos empleos requieren el despliegue de destrezas cada vez más variadas.

Además, y para complicar el panorama, cada vez sabemos más sobre cómo aprende la gente y qué ámbitos ha descuidado la escuela. El peso del conductismo nos ha llevado a creer que la gente aprende más segmentando la realidad en pequeños fragmentos en forma de asignaturas escolares, cuyo número y diversidad se disparatan desde el primer curso de la secundaria. Sin embargo, ahora sabemos varias cosas. Una de ellas, en buena medida consecuencia del desarrollo del pensamiento sistémico, es que la mayor parte de la gente –entorno a un 80% para ser más concretos– tiene un cerebro holístico en lugar de analítico.

Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecerla naturaleza de sus relaciones. Esto quiere decir que casi todo el mundo aprende mejor si primero tiene una visión global del problema que se quiere analizar. Esto casa muy mal con la segmentación del conocimiento no solo en asignaturas, sino también en cursos. Vivimos en una época en la que hay que trabajar con un nuevo concepto de alfabetización. Una buena formación académica no garantiza la posibilidad de afrontar los retos que en muy diversos escenarios conforman la vida de las personas.

No solo hemos de desarrollar las dos inteligencias que valora y trabaja la escuela: la lógico-matemática y la lingüística. Junto con ellas existen varias más – cinestésica, espacial, introspectiva, emocional, etc. – que son indispensables para desarrollarnos como seres humanos completos, capaces de convivir con los demás, de contribuir al bien común y personal. En definitiva, la preocupación subyacente es la de cómo conseguir que de nuestras escuelas salgan personas virtuosas.

Consecuentemente, el término competencia parece querer ocupar un lugar central en el movimiento para la reforma educativa en el que, de nuevo, nos encontramos. Se trata de un movimiento algo más discreto, menos ruidoso, pero que aspira a ser más profundo que otros que han llegado a las escuelas con más algarabía y quizás menos efectos reales. Es difícil localizar el origen del éxito de esta expresión que parece concentrar muchos de los cambios que debemos hacer para que nuestras escuelas sean no sólo más eficaces, sino sobre todo, más gratas, más democráticas y más profundas. El término competencia se ha introducido en la práctica educativa desde un contexto mucho más concreto y delimitado científicamente como es el de la ciencia psicológica, y especialmente desde la psicología cognitiva de la enseñanza.

El dominio de capacidades ejecutivas concretas, en ciertos ámbitos, extiende su efecto a otras capacidades y funciones, especialmente, a capacidades generales para seguir aprendiendo. Todo ello es lo que, en opinión de Feítas (2008, p. 28), está debajo del moderno concepto de competencia, cuya popularidad, sin embargo, se debe más al uso educativo que se ha hecho del concepto que al conocimiento de las raíces cognitivas de éste. Es decir, hemos pasado, con éxito, de un significado psicológico - conocido y comprendido por unos pocos- a un significado popular

del mismo, quizás no del todo comprendido, pero que parece tener una gran potencialidad transformadora del currículo.

Desde un punto de vista educativo, el éxito del término competencia posiblemente derive de la inclusión de esta expresión en los informes de las organizaciones supranacionales, especialmente las europeas - Consejo de Europa, Parlamento europeo, Consejo europeo y OCDE, entre otras- y la capacidad que ha tenido de movilizar la necesidad de mejorar el currículo básico escolar, para así perseguir logros de ciudadanía, por otro lado loables.

Consecuentemente, la formación de profesores integrales, capaces de abarcar contenidos de diferentes áreas, exige un conocimiento profundo de la lengua como medio de cognición y comunicación, así como el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas, para comprender y producir significados, indispensables en todas las clases y asignaturas.

Se afirma con sobrada razón que todo profesor es un profesor de lengua, si se tiene en cuenta el papel que esta desempeña en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos, en el trabajo de influencia educativa, en la formación del carácter, lo que permite definirla como "macro eje transversal del currículum" (Roméu, 2003, p. 3).

Si se analiza que el profesor debe ser modelo lingüístico ante sus estudiantes, portador de la norma culta en todos los niveles de la lengua, se hace obvio la importancia que tiene que sean comunicadores eficientes, por lo que deben poseer una competencia fonológica adecuada para su trabajo profesional. Con la puesta en marcha de la experiencia, se ha constatado en las visitas a clases insuficiencias en esta competencia, así como que se atiende el contenido, pero muy poco a la forma.

2.2.2.4 Tipos de competencias en los docentes

Zabalza (2003), define las competencias docentes como la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo, de igual manera el autor considera que la docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias en cuya génesis juega un importante papel, el conocimiento teórico combinado, obviamente con la práctica.

En cuanto a los tipos de competencias docentes En este sentido Zabalza (2003) clasifica las competencias docentes de la siguiente manera:

1. Competencia de planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje: en términos generales se trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción. Significa tomar en consideración los aspectos legales, los contenidos básicos de la disciplina asignada, el marco curricular en que se ubica la disciplina, la propia visión de la disciplina y de su didáctica, las características de los alumnos y tener en consideración los recursos disponibles.

2. Competencia de selección y preparación de los contenidos disciplinares: significa escoger lo más importante del ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que se cuenta y organizarlos de tal manera que sean accesibles a nuestros estudiantes.

Dos aspectos adquieren especial importancia en el desarrollo de esta competencia: La necesidad de romper el “encefalograma plano” de algunos programas y la secuencia de los contenidos,

esto es, el orden en que se introducen y la relación que se establece entre ellos ya que condiciona de manera clara la forma en que los estudiantes podrían aprenderlos. Organizar contenidos: viene a ser una cualidad fundamental de un buen docente, el saber escoger buenos contenidos, contextualizarlos, buscando esa interacción docente/alumno de manera que sea ese un aprendizaje significativo.

Creatividad del docente: habilidad que debe desarrollar el docente de manera que le permita mantener la atención e interés de sus participantes estimulando su motivación.

Necesidad del Docente: En un contexto educativo, los métodos para identificar las necesidades de motivación de los docentes o facilitadores y de la institución se apoya en técnicas, instrumentos y en una estructura organizacional, la cual depende del tipo de institución, del tamaño, el estado de avance, de la gestión y de las capacidades de liderazgo del director y de los docentes.

3. Competencia comunicativa: se trata de una competencia profesional que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que pretende transmitir a sus estudiantes. La gestión de la información supone las siguientes operaciones: Producción comunicativa, refuerzo de la comprensibilidad, organización interna de los mensajes, y connotación afectiva de los mensajes.

Producción comunicativa: Convertir la idea o conocimiento a transmitir en un mensaje que llegue a los alumnos con el propósito de que ellos realicen la misma operación pero a la inversa (que reciban el mensaje y lo transformen en una idea lo más semejante posible a aquella que se les transmitió).

Refuerzo de la comprensibilidad: una de las características básicas del docente tiene que ver con que se le entienda bien, que deje bien claro lo que quiere explicar. Una pobre comprensión de los contenidos de la comunicación didáctica trae consecuencias muy negativas para el aprendizaje de los alumnos. Un buen manejo de la redundancia, como una correcta gestión de los mensajes, ayuda a incrementar la posibilidad de que la información suministrada por el facilitador no solo llegue en buenas condiciones a los receptores sino que sea interpretada como se quiere.

Organización interna de los mensajes: uno de los aspectos que marca la calidad de las exposiciones docentes es la organización interna de los mensajes. Reforzar la organización de los mensajes tiene que ver con la posibilidad de incorporar una estructura global que permita la identificación no solo de cada uno de los elementos de la explicación sino de la relación existente entre ellos.

Connotación afectiva de los mensajes: se refiere a la capacidad para construir mensajes que contengan no solo información sino también afecto. Pues la característica fundamental de un buen profesor es transmitir “pasión” a sus alumnos. Es decir, apasionarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina. 4. Competencia de manejo de las nuevas tecnologías: la incorporación de nuevas tecnologías debería constituir una nueva oportunidad para transformar la docencia universitaria, para hacer posible nuevas modalidades de enseñanza – aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores y alumnos para que resulten exitosas. El profesor debería plantear actividades que supongan un auténtico reto cognitivo que favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos dentro del aula, laboratorio pero también en la red. Esto significa conseguir que los apuntes resulten insuficientes y el alumno debe enriquecer y diversificar sus fuentes de información.

5.- Competencia para diseñar la metodología y organizar las actividades: En estas competencias se puede integrar los diversos temas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes. Esta competencia tiene los siguientes contenidos fundamentales: Organización de los espacios, selección del método, y selección y desarrollo de las tareas instructivas. Organización de los espacios: En la actualidad uno de los modelos de planificación docente más interesantes, es la que centra la actuación docente en la organización de los espacios. Los docentes disponen los espacios a modo de gran despliegue de recursos para el aprendizaje que los alumnos podrán emplear para llevar a cabo sus planes personales de trabajo.

Cuestión de las zonas: La disposición de las mesas y pupitres no solo condicionan la aparición de zonas sino que acaba alterando las alternativas de acción por parte de los docentes. Los tipos de desplazamiento que puede realizar, el estilo de intercambio posible, por eso el docente debe intentar minimizar el efecto condicionante de la zona.

Los espacios como estructuras de oportunidades: los docentes disponen de los espacios a modo de gran despliegue de recursos para el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto los espacios se convierten en un agente del aprendizaje, convirtiéndose en escenario activo que invita a trabajar de distintas maneras, a emplear distintos recursos o estrategias de aprendizaje.

Selección del método: la metodología didáctica constituye uno de los elementos básicos e imprescindibles de los proyectos formativos, dentro de los cuales tenemos el método magistral, el método autónomo de los alumnos y el trabajo en grupos. Selección y desarrollo de las tareas instructivas: tiene que ver con la selección y organización de las tareas que hacen los profesores. Las tareas constituyen las unidades de actuación en el proceso de

enseñanza – aprendizaje. Constituyen, además, unidades integradas tales como los objetivos formativos, la actuación del docente y de los alumnos.

6. Competencia de comunicarse y relacionarse con los alumnos: Estamos ante una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituye un componente básico de las diversas competencias. Uno de los componentes básicos es el encuentro. Y es justamente ese encuentro la condición que define buena parte de su sentido formativo. Es difícil saber que pasara desde el punto de vista con la formación, cuando nuestros alumnos puedan seguir sus cursos por Internet, posiblemente se vayan estableciendo otros mecanismos telemáticos a través de los cuales se pueda seguir ejerciendo esa influencia optimizadora que forma parte sustantiva de cualquier proceso de formación.

7. Competencia tutorial: Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Los fenómenos de masificación de la universidad, el deslizamiento de la docencia a actuaciones vinculadas casi a la explicación de los contenidos científicos de la disciplina, la creciente voracidad de la función formadora del profesorado han ido provocando una notable pérdida de identidad de la tutoría. Muchas veces, se queda en puros compromisos administrativo, en el que ni los profesores ni los alumnos creen excesivamente.

8. Competencia evaluadora: la presencia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es imprescindible. Constituye la parte de la actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Algunas de ellas son poco tangibles, otras son visibles y objetivables. Decir que la evaluación es una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo puede parecer una obviedad. Pero conviene dejar sentado este principio

porque si no resultaría un debate larvado sobre la legitimidad y / o conveniencia de la evaluación.

9. Competencia de identificarse con la institución y trabajar en equipo: Esta es una competencia claramente transversal, todas las otras se ven afectadas por la integración de los profesores en la organización y por la disposición y aptitud para trabajar coordinadamente con los colegas, saber y querer trabajar juntos en el contexto institucional determinado.

En este sentido el autor antes mencionado, considera que el currículo es el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa, en este caso la universidad. Por otra parte se hace necesario precisar que en el proceso de elaboración de un plan de estudios supone la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenido del proyecto formativo que se pretende poner en marcha.

Zabalza (2003) considera que, existen unos aspectos a los que se hace necesario concretar para asumir una posición institucional: Definir el perfil, selección de los contenidos formativos, marco organizativo del plan de estudios, condiciones pragmáticas para el desarrollo del plan de estudios, y evaluación del plan de estudios. Específicamente considera el autor que los contenidos formativos constituyen otro espacio de controversia en el que influyen buena parte de los dilemas que afectan a la universidad en su conjunto y a la propia naturaleza de las carreras.

2.2.2.5 La función profesional de los docentes

A partir de las exigencias e intercambios que se están presentando en el mercado internacional con relación a los servicios profesionales, la educación superior está sufriendo importantes modificaciones, y esto está impactando también la definición de la función docente (De La Rosa Reyes, 2004, p. 04).

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI* (Urzúa, 2002) aprobada en París en octubre de 1998 en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO, se definió la misión de las universidades en el siglo XXI. Así, algunas responsabilidades que les son asignadas, relacionadas con el tema de este trabajo, son:

- Crear conocimiento y difundirlo para contribuir al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad,
- Comprender, interpretar, preservar, incrementar, promover y diseminar las culturas nacionales, regionales, internacionales en un contexto de diversidad y pluralismo.
- Proteger y reforzar los valores sociales como la paz, la justicia, la libertad, la solidaridad, la igualdad y la no-discriminación, ofreciendo perspectivas críticas para el reforzamiento de las visiones humanistas.
- Ser centros que anticipen problemas y satisfagan necesidades relevantes de todos los sectores de acuerdo al contexto, mediante el análisis permanente de las tendencias emergentes.
- Diversificar de modelos para lograr mayor equidad.
- Desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) ofrece unos postulados orientadores de la calidad de la educación superior en su documento “La educación superior en el siglo XXI.

Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES³. Con relación al trabajo docente, cuando habla de la capacidad de innovación, se refiere a los cambios que deben darse en las formas de concebir el aprendizaje, en la utilización de métodos pedagógicos y tecnologías educativas y en la definición del rol de los profesores, quienes deberán ser mucho más facilitadores del aprendizaje y del acceso a la información. Esto incluye el desarrollo de las habilidades intelectuales de los alumnos y el acompañamiento para su formación integral, según las características de cada área.

En tal sentido, se hace énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades intelectuales para el aprendizaje por descubrimiento, ejercitar las facultades críticas de los estudiantes, desarrollar el compromiso ético de las decisiones, el sentido estético y afectivo y la capacidad de plantearse y resolver problemas, y dejar de trabajar bajo una concepción del aprendizaje por transmisión, mecánico, repetitivo y memorístico.

Sobre los retos que la escuela enfrenta, podemos plantear que algunos escenarios a los que se enfrenta la docencia en la actualidad son:

- la escuela ya no es la única ni la principal agencia educativa, por lo tanto el profesor tampoco es el principal agente educativo;
- la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no se ha hecho en todos los casos con la visión crítica necesaria. En muchos espacios educativos se ha puesto énfasis en la formación

para el dominio de los medios en vez del desarrollo de competencias para comunicar a través de ellos y lograr que el proceso educativo se desarrolle con una visión humanizante;

- existe en la actualidad una cantidad inmensa de información que hay que aprender a buscar, elegir, manejar, utilizar y almacenar, pues es imposible de aprender;
- el sentimiento de incertidumbre ante el futuro es general y se da en muchos sentidos, pero más en los jóvenes, y sobre todo si enfrentan procesos de deformación. Esto influye en el sentido de aprender y de saber.

Todo esto requiere de la transformación del tradicional perfil del profesor universitario. Entre muchas otras cosas, se requiere que acepte modificar la relación tradicionalmente vertical entre profesores y alumnos y transite hacia un modelo horizontal, en el que se redefinan los papeles del profesor y del alumno.

Los profesores deben asumir el rol de asesores o coordinadores en el proceso de deformación, más que de transmisores de información. También deben desarrollar nuevas competencias comunicativas, dados los escenarios que están presentando las nuevas posibilidades de educación a distancia.

2.2.2.6 Formación de docentes y problemas educativos

En los últimos años se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar. Aunque este consenso no fue nunca muy explícito, en épocas anteriores al vivir en una sociedad más cerrada y menos pluralista había un acuerdo básico sobre los

valores a transmitir por la educación. De esta forma, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante (Giroux y MacLaren, 1998; Chauchat, 1999). En buena medida esta situación venía favorecida por el hecho de una mayor estabilidad de la población, unificada socialmente en torno a una cultura nacional establecida, con escasos movimientos migratorios.

En el momento actual nos encontramos ante una auténtica socialización divergente, cuyo desarrollo extremo podría poner en peligro la mínima cohesión social sin la cual una sociedad se disgrega (Esteve, 1998b): por una parte, vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe y la falta de homogeneidad en los niveles de enseñanza, nos fuerzan a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza (Abdallah - Pretceille y Porcher, 1996).

La escolarización del cien por cien de nuestra población infantil supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. Muchos profesores se quejan de la falta de unos valores mínimos, tradicionalmente inculcados por la familia, sin los que la convivencia en clase se hace muy difícil. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios

de las grandes ciudades con poblaciones de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración, zonas con una alta población extranjera de residencia habitual, etc. (Kincheloe y Steinberg, 1997).

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad del mosaico (Toffler, 1990): una sociedad compuesta por diversos grupos culturales que producen una socialización primaria multicultural y multilingüe. Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos solo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas y valores, e incluso en diferentes lenguas maternas. El momento actual exige de nuestros profesores pensar y explicitar sus valores y objetivos educativos, ya que el proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar, en la cultura, la lengua y el comportamiento, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación en la actuación del profesor; y esto, no sólo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. Sin embargo, no es fácil para los profesores entender a los alumnos que las componen, ya que estas subculturas y tribus urbanas, cada vez nacen, florecen y desaparecen a un ritmo más rápido (Esteve, Franco y Vera, 1995).

Las contradicciones de la aceleración del cambio social y de las situaciones de socialización divergente plantean al profesor situaciones difíciles de resolver. Como señalan Cox y Heames (2000) una de las destrezas en las que debemos formar a nuestros actuales profesores es la capacidad de asumir situaciones conflictivas (Esteve, 1986). En efecto, el conflicto se ha instalado

en el interior de los claustros de profesores donde se aprecia la ruptura entre quienes querrían mantener a la educación en el marco académico propio de la etapa anterior, y quienes propugnan una reconversión que atienda, con criterios educativos, a los nuevos alumnos que acceden a ella. A partir de esta toma de postura básica, los planteamientos metodológicos se diversifican y los claustros de profesores se dividen, llevando el enfrentamiento desde el terreno valorativo al metodológico, e instaurando el conflicto profesional en el interior de los cuerpos docentes.

Por otra parte, el sistema educativo, al pasar de una enseñanza de elite a una situación de enseñanza general, es incapaz de asegurar unas salidas laborales acordes con los niveles de titulación alcanzados por los alumnos. Es un problema muy simple: en una sociedad que funciona según las leyes del mercado, al aumentar el número de personas que acceden a los distintos niveles de educación estos descienden en su valor económico. Baste pensar que hace treinta años, una persona con un título de bachillerato superior, y por supuesto con una titulación universitaria, encontraba un trabajo bien remunerado, sólo porque eran muy pocos los que accedían a estos niveles de estudios. De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación del alumno para estudiar, y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo, muy especialmente la que hacen los padres de los alumnos (Durning, 1999). Mientras que, hace treinta años, una titulación académica aseguraba un estatus social y unas retribuciones económicas acordes con el nivel obtenido, en el momento actual los títulos académicos no aseguran nada, manteniéndose sin embargo otros mecanismos selectivos que dependen ahora de las empresas privadas, de las relaciones sociales de la familia o de la obtención de otros conocimientos extracurriculares que no se imparten en el sistema reglado de enseñanza, tal como ocurre con los conocimientos de idiomas o de informática.

De esta forma, la evolución del sistema de enseñanza y su éxito más brillante en el terreno cuantitativo han hecho cambiar el sentido mismo de las instituciones escolares, con la consiguiente necesidad de adaptación al cambio por parte de alumnos, profesores y padres, que deben modificar su mentalidad respecto a lo que ahora pueden esperar del sistema de enseñanza. Obviamente, como señala Ranjard (1984), es absurdo mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de elite y, en este sentido, por la fuerza de los hechos, nuestros sistemas de enseñanza se han diversificado y hecho más flexibles; pero, ahora, sobre todo en términos de rentabilidad social, no podemos esperar de ellos los resultados que se obtenían en su antigua configuración de sistemas selectivos que atendían a una elite tanto más restringida cuanto más se avanzaba en los escalones superiores del sistema.

El resultado ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor. Buena parte de la sociedad, algunos medios de comunicación, e incluso algunos gobernantes, han llegado a la conclusión simplista y lineal de que los profesores, como responsables directos del sistema de enseñanza, son también los responsables directos de cuantas lagunas, fracasos e imperfecciones hay en él.

Todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de las múltiples deficiencias y del general desconcierto de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por la dinámica de cambio social descrita, pese a que los profesores son, paradójicamente, las primeras víctimas (Hellawell, 1987).

Se ha modificado, igualmente, la consideración social del profesor. Se estimaba en ellos su saber, su abnegación y su vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el status social en base al nivel de ingresos. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta. En consecuencia, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela al desprestigio de los servicios públicos ya su desconsideración salarial, que aparecen claramente como otro de los más claros indicadores de que la educación, en realidad, no es una prioridad social (Etcheverry, 1999).

Extendida la consigna postmoderna de:"buscad el poder y enriqueceos", el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un pobre tipo que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida. Interiorizada esta mentalidad, muchos profesores abandonan la docencia buscando su promoción en otros campos, o en los cargos dirigentes, alejados de las aulas, que hemos visto proliferar en la enseñanza de nuestros días. Así, algunos de los que han sido incapaces de seguir día a día los problemas cotidianos del aula, se convierten en quienes dirigen, juzgan y critican a los que siguen trabajando en ellas. No es de extrañar que cunda la desmoralización, y que en los países donde hay otras alternativas laborales, empiece a escasear el profesorado y a hacerse difícil el reclutamiento de jóvenes en ciertas especialidades.

Las advertencias hechas desde mediados de la década de los ochenta por diversos autores (Hamon y Rotman, 1984; Esteve, 1988) se han desoído pensando que todo seguiría igual hasta que ya era demasiado tarde. Si no se promociona salarialmente a los profesores *en el interior de la docencia* y no se mejora su imagen social, la batalla de la calidad de nuestros sistemas de enseñanza

podemos dar la por pérdida en manos de un grupo social desmoralizado. La batalla de la calidad de la enseñanza se juega prioritariamente en el terreno de la calidad y la motivación del personal que la atiende, mucho más que en las modificaciones estructurales o la abundancia de medios materiales (Woods, 1997). Tras unos años en los que el sistema educativo, con toda justicia, ha puesto el énfasis en el niño, en esta nueva etapa, dar calidad a nuestro sistema educativo supone abrir una nueva era en la que se revalorice la figura del profesor y se centren lo mejor de nuestros esfuerzos en darles la oportunidad de desarrollar un trabajo de calidad. Mucha gente habla de calidad en la educación; pero ésta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor.

Por ello, para dar calidad a nuestro nuevo sistema educativo debemos abrir una nueva etapa de apoyo al profesor. Si en la anterior etapa se puso el énfasis en la figura del alumno, ahora es preciso apoyar prioritariamente a nuestros profesores. Es necesario abrir una nueva etapa en la que recuperemos la figura central del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (Gray, 1999). El factor humano es el elemento central en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad. La sociedad tiene que apoyar a nuestros profesores mejorando sus condiciones de trabajo. En todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza: transformadas profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares se pretende remodelar nuestros sistemas de enseñanza para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de calidad. Y, para

ello, hay que entender que la Administración no puede seguir midiendo el trabajo de los profesores exclusivamente por horas lectivas. Si, con toda razón, pedimos a nuestros profesores mucho más que dar clases, tenemos que aceptar la idea de reservar una parte de su tiempo para todas esas actividades que les pedimos al margen de las clases. Uno de los grandes problemas pendientes de la actual reforma educativa es la imposibilidad de afrontar las diversificaciones curriculares que exige la presencia en la misma clase de alumnos con niveles muy desiguales, manteniendo las mismas condiciones de trabajo respecto al tamaño de los grupos y al empleo del tiempo con las que se atendía a los antiguos grupos homogeneizados por la selectividad (Helsby, 1999).

En esta línea se inscribe la necesidad de mejorar la formación de profesores, ya que aparece el nuevo reto de hacerles capaces de afrontar los nuevos problemas y las nuevas exigencias sociales de esta nueva etapa de la educación. En efecto, como un indicador más del aumento de calidad de la educación, en los últimos años han aumentado las exigencias y responsabilidades que nuestra sociedad pide al sistema educativo. Nuestra sociedad ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, al observar la aparición de nuevos brotes de racismo, exigimos a nuestras escuelas que incorporen una vía de educación multicultural que favorezca la tolerancia. Si aparecen nuevas enfermedades, se ponen en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se propone solucionar el problema con programas educativos de prevención de la drogadicción. Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. A veces, la sociedad

olvida el enfoque social de estos fenómenos y el análisis de sus causas sin plantearse una responsabilidad colectiva.

En los últimos años se ha extendido la crítica de la sociedad y de los medios de comunicación social sobre nuestro sistema de enseñanza. Y el problema no es una cuestión de calidad del sistema, sin duda el mejor de nuestra historia, sino más bien de una extensión desmesurada de las expectativas sociales.

Ahora bien, pese a que nuestra sociedad espera que el sistema educativo asuma una importante responsabilidad en el enfrentamiento de estos nuevos problemas sociales, no hay unas directrices decididas para cambiar la formación que reciben nuestros profesores, que aún siguen formándose como académicos, según el modelo del conferenciante o del investigador especialista vigente en las Facultades Universitarias, sin incluir cursos específicos que les permitan responder a las nuevas responsabilidades que nuestra sociedad les encomienda, ni desarrollar una acción coherente frente a estas nuevas exigencias (Marcelo, 1995). De ahí surge el desconcierto y los sentimientos de inadecuación y de malestar del profesorado: seguimos formando a nuestros profesores para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen. La presión del cambio social ha modificado profundamente el trabajo educativo de nuestros profesores, el tipo de alumnos que acuden a nuestras aulas, y el clima de nuestros centros de enseñanza; sin embargo, la misma sociedad que pide a nuestros profesores asumir nuevas responsabilidades no les prepara, en su periodo de formación inicial, para hacer frente a las realidades profesionales a las que luego se van a enfrentar.

2.2.2.7 Formación de profesores para dar calidad educativa

El paso desde un sistema de enseñanza de elite al nuevo sistema de enseñanza general ha supuesto la aparición de nuevos problemas cualitativos sobre los que se impone una reflexión profunda. Enseñar hoy, es algo mucho más difícil de lo que era hace treinta años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños seleccionados, que atender a todos de los niños de un país, con todos los problemas sociales pendientes que esos niños llevan consigo. Ahora todos los niños están en una escuela. Traducido, eso quiere decir que hemos escolarizado a los más torpes, a los más agresivos y a los más violentos; y además, ahora, definida la educación como un derecho, no podemos volver a emplear la única estrategia que desde siempre ha aplicado la escuela a estos niños: expulsarlos. Atender a toda la población infantil, sin exclusiones, supone aceptar de golpe en nuestras escuelas todos los problemas sociales y psicológicos de nuestros niños, y ésta es una labor sin precedentes. Nunca lo habíamos intentado antes. No tenemos procedimientos para tratar con los niños más problemáticos porque lo que hacíamos con ellos hasta ahora era expulsarlos. Ahora tenemos en nuestros centros a todos los niños que se drogan; a todos los niños que soportan palizas de sus padres; a todos los niños que han aprendido la agresividad de unos padres alcoholizados o con síndrome de abstinencia; a todos los niños que nunca han tenido afecto ni unos padres a los que poder imitar; a todos los niños que no han aprendido las normas de convivencia social, o peor aún, han aprendido las normas de la agresividad como reacción a la exclusión; a todos los niños cuyos padres malviven como inmigrantes en condiciones infrahumanas y soportando humillaciones cotidianas; a todos los niños cuyos padres están en la cárcel y sobreviven al cuidado de un familiar; a todos los niños -más de los que pensamos en nuestra sociedad

opulenta- que aún pasan hambre y frío. Todos estos niños están al cuidado de un profesor o de una profesora a los que no se ha preparado para actuar frente a estos problemas; pero que deben solucionar primero esos problemas previos que bloquean la capacidad de aprender.

Con independencia de las modificaciones estructurales que se introduzcan en la organización de los distintos periodos de formación, tanto para los profesores de primaria como de secundaria, hemos de adaptar los contenidos y los enfoques de la formación inicial para enseñar a nuestros profesores cómo responder ante estos nuevos problemas.

No es exagerado afirmar que, todavía en el momento actual, la mayoría de los profesores aprende su oficio por ensayo y error, bajo el imperio de la idea, generalmente extendida, de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar (Hernández y Sancho, 1989).

Para hacer frente a los elementos más significativos que conforman el panorama actual de la formación inicial del profesorado hay que plantear, al menos, tres apartados básicos: En primer lugar, el establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. En segundo lugar, la sustitución de los enfoques modélicos de la formación de profesores, generadores de ansiedad, por enfoques de la formación inicial netamente descriptivos. Por último, la búsqueda de una mayor adecuación de los contenidos de esa formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza, permitiendo al futuro profesor tanto la comprensión y el dominio técnico de los principales elementos que modifican la dinámica de sus grupos de alumnos, como la de los elementos

sociales cuya acción contextual acaba influyendo en la relación educativa.

1° La selección inicial del profesorado

El actual sistema de selección del profesorado consagra la idea de que lo único importante para el futuro profesor es el dominio de los contenidos de las materias que va a explicar. En efecto, la formación psicopedagógica o la comprobación de las cualidades relacionales del futuro profesor no tienen valor más que como requisitos formales en la selección inicial.

Sin embargo, desde la redacción del informe Wall (1959) encargado por la Unesco, muy diversos autores coinciden en señalar la importancia de algún tipo de pruebas referidas a la personalidad de los aspirantes a profesor, con el fin de evitar el acceso a la profesión docente de personas desequilibradas, cuya fragilidades expone tanto a un fracaso cierto en la relación educativa, como a la posibilidad de multiplicar sus problemas, produciendo efectos psicológicos negativos sobre sus alumnos. Como ha señalado Baillauqués (1990) en *La formation psychologique des instituteurs*, la importancia de esta selección, basada en criterios de personalidad, cobra particular importancia al haberse deteriorado notablemente el contexto y las condiciones en que se ejerce la docencia, ya que suponen un aumento de las dificultades que deben enfrentar los profesores.

En este sentido se expresa el informe de Peretti (1982, p. 130) sobre: *La formation des personnels de l'Education Nationale*: “En lo que concierne a los enseñantes, no es posible seguir permitiendo la entrada, al azar de sus estudios, hacia una profesión que se ha hecho muy difícil, de estudiantes que corren el riesgo de ir hacia un fracaso frente a sus alumnos, a pesar de sus cualidades intelectuales y de un reconocido saber”. El mencionado informe

propone la realización de una entrevista psicológica en profundidad, con pruebas rigurosas del tipo Q-Sort: MISPE, ESPE, etc. (Abraham, 1985), y, en efecto, observamos que numerosos países europeos ya han introducido este tipo de pruebas psicológicas de acceso.

2° Sustitución de los enfoques modélicos por enfoques descriptivos

Los enfoques modélicos han orientado la formación inicial del profesorado, prácticamente, desde la aparición del concepto de formación inicial. En los ámbitos de la investigación científica especializada, los enfoques modélicos de la formación del profesorado han acumulado una crítica convenientemente fundamentada, que arranca del número monográfico del *Journal of Educational Research* de mayo de 1954, dedicado en exclusiva al tema de la investigación sobre el profesor y la eficacia docente.

Se denomina enfoques modélicos a los programas de formación del profesorado orientados por un modelo de profesor “eficaz” o “bueno”. Dicho modelo, la mayor parte de las veces implícito, recoge el conjunto de cualidades atribuidas al “buen profesor” en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de “buen profesor”, constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al futuro profesor lo que *debe* hacer, lo que *debe* pensar y lo que *debe* evitar para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto. Así, por ejemplo, se exige que el profesor sea creativo, pero nadie se toma el trabajo de explicarle cómo puede llegar a serlo. Se le dice que el buen profesor debe motivar a sus alumnos; pero nadie le inicia en las técnicas de motivación. Se le dice que el buen profesor hade ser creativo; pero nadie le enseña tres o cuatro recursos prácticos para modificar el clima de la clase.

Al margen de la crítica científica a los enfoques modélicos, me interesa ahora destacar que la pervivencia de tales enfoques en la formación inicial tiene graves efectos negativos sobre la personalidad de los profesores, constituyéndose en una importante fuente de ansiedad en su trabajo profesional.

De hecho, los enfoques modélicos implican el supuesto de que el profesor es el único y personal responsable de la eficacia docente, ya que se establece una relación directa entre su personalidad y el éxito en la docencia. Hay que sobreentender, por tanto, que si no se obtiene éxito en la enseñanza es porque el profesor *no sirve*, porque no es un buen profesor.

El profesor formado desde un enfoque modélico tiende a autoculpabilizarse desde sus primeros enfrentamientos con la realidad cotidiana de la enseñanza, porque en muy poco tiempo descubre que su personalidad tiene bastantes limitaciones que no encajan con el modelo de “profesor ideal”, con el cual se ha identificado durante el periodo de formación inicial (Martínez-Abascal, 1991).

La mayor parte de los profesores inician así un periodo de crisis en su identidad profesional, en el que, como señala Veenman (1984, p. 144) modificarán su conducta, actitudes y opiniones. El problema serio va a circunscribirse al grupo de profesores que, siguiendo el modelo asumido en su período de formación inicial, se pondrán así mismos en cuestión, considerando que no sirven para la enseñanza porque les falta alguna de las cualidades atribuidas al profesor ideal.

En cambio, si se utilizan enfoques descriptivos, al considerar que el éxito en la docencia depende de una *actuación correcta* del profesor, que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor-alumno, cuando los profesores

debutantes se enfrentan a sus primeras limitaciones y fracasos ponen en cuestión su *actuación*, pero no comienzan, al menos desde el principio, a ponerse en cuestión a *sí mismos*.

Cuando se utilizan modelos descriptivos, si el profesor constata un fracaso, piensa que debe corregir su actuación, estudiando la realidad en la que enseña, con el fin de responder adecuadamente ante los elementos de una situación que no domina. Pero, si se han utilizado enfoques modélicos, el profesor queda bloqueado en el reconocimiento de sus limitaciones, autoculpabilizándose por no responder al estereotipo de profesor ideal que ha asumido e interiorizado como propio, durante el periodo de formación inicial, y que, por definición es inalcanzable.

3° Adecuación de los contenidos de la formación inicial a la realidad práctica de la enseñanza

A la desconsideración genérica de la formación psicopedagógica en la formación inicial de profesores, hay que sumar el problema de la falta de adecuación de los contenidos psicopedagógicos que se incluyen. En muchas ocasiones se pretende rellenar la formación inicial con contenidos de Pedagogía o de Psicología que son irrelevantes para orientar el trabajo cotidiano del profesor en la práctica de la enseñanza. Nociones vagas sobre las escuelas psicológicas, con la inevitable mención al perro de Pavlov, o referencias especulativas sobre la bondad natural del niño en las concepciones roussonianas no ayudan mucho a dominar los problemas reales que hay que enfrentar dentro del aula.

Los enfoques descriptivos -como hemos visto- van a replantearse el tema de la eficacia docente situándolo en una dimensión relacional, en la que se considera la relación profesor-alumno como el elemento central, situado en el marco de un contexto más general, influido por variables situacionales,

experienciales y comunicativas, cuyo estudio proponen abordar desde una perspectiva holística, propia de los enfoques sistémicos.

En síntesis, los enfoques descriptivos rechazan la idea de que el profesor eficaz sea una persona dotada de una serie de características de las que depende su eficacia; para pasar a estudiar las características del profesor en el marco de una interacción dinámica, que es la que define los recursos que el profesor debe poner en juego para obtener éxito en ella, aceptando además la idea de que una misma situación puede afrontarse utilizando diferentes estilos de actuación, todos ellos eficaces. En consecuencia, los enfoques descriptivos, abandonando la tentación de proponer al futuro profesor un modelo de cómo *debe* ser y cómo *debe* actuar, se centran en la *descripción* de las actuaciones del profesor, con el fin de que éste sea capaz de *identificar* su estilo de actuación, *reconocer* las funciones que cumple su modo de comportamiento, y las reacciones que produce, y, por último, *caracterizarlas* condiciones y situaciones en las que un estilo de actuación determinado tiene sentido.

Estos enfoques descriptivos se vienen utilizando con éxito en el proceso de formación inicial, con el fin de preparar a los profesores para dominar las principales fuentes de tensión existentes en su trabajo profesional. Hay dos elementos claves de los que depende, en buena medida, la evolución posterior de las actitudes del profesor ante la enseñanza. Me refiero a la adecuación de la formación inicial a las dificultades reales de la práctica de la enseñanza; y a su consecuencia más inmediata: el dominio de recursos que permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situación y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismo. Pues bien, los enfoques descriptivos pueden utilizarse intencionadamente con el fin de reducir la

incidencia de ambos elementos en el desarrollo de actitudes negativas hacia la enseñanza.

Para ello es necesario partir de los estudios realizados sobre los problemas que más afectan a los profesores debutantes, cuando, tras abandonar las instituciones de formación inicial, se enfrentan con los problemas reales de la enseñanza. Los trabajos desarrollados por Baillauques y Breuse (1993) y Marcelo (1995), entre otros, nos permiten hacernos una idea, suficientemente precisa, de los problemas que más les afectan y de la subsiguiente evolución -positiva o negativa- de su pensamiento, sus actitudes y su trabajo en los primeros años de contacto con la enseñanza.

De forma general, podríamos sintetizar las aportaciones de estos trabajos sobre los profesores debutantes, subrayando que, todos ellos, coinciden en destacar la falta de preparación de los futuros profesores en el plano relacional y organizativo, constatando un predominio en su formación inicial de los contenidos cognoscitivos.

Los estudios sobre la interacción profesor-alumno desarrollados por Marcelo (1994) y otros muchos, llegan por distintos caminos a la misma conclusión: la importancia que tiene la capacidad del profesor para establecer unas relaciones interpersonales positivas con sus alumnos; en tanto que de éstas depende, en buena medida, el clima que se produzca en clase y la buena organización del trabajo de sus alumnos. La presencia de estas capacidades relacionales influye poderosamente sobre el conjunto de la interacción profesor-alumno, hasta el punto de poder llevar al fracaso a profesores seriamente preparados en el ámbito de los contenidos.

Frente a la idea de que lo único que necesita alguien para dar clase es dominar profundamente el contenido de la materia que va

a enseñar, y que el resto se aprende por ensayo y error, las nuevas técnicas de formación de profesorado, surgidas de los enfoques descriptivos, deben aplicarse sistemáticamente y con la dedicación de tiempo que el tema requiere, para afrontar los principales problemas prácticos que preocupan a los profesores debutantes, y que, en síntesis, serían, al menos, los siguientes:

a) Identificación de sí mismo por parte del profesor

Incluyendo la identificación de los estilos de enseñanza que el debutante es capaz de utilizar, y el clima de clase y las reacciones que cada estilo produce en los alumnos. Al mismo tiempo, el conocimiento y la aceptación de las propias limitaciones a de ir acompañado de la experiencia real de que es posible mejorar los estilos de enseñanza que un profesor adopta, incorporando nuevos recursos o reorientando los ya existentes, para evitar distorsiones en el clima de clase o en las reacciones con los alumnos.

b) Problemas derivados de la organización del trabajo en clase: problemas de disciplina

Veenman (1984, p. 143), señala los problemas de disciplina como el más acuciante entre los percibidos por los profesores debutantes.

Vonk (1984, p. 75), tras seguir a 21 profesores debutantes durante el primer año de clase, combinando cuestionarios, entrevistas y el seguimiento de sus diarios, constata que «alrededor del 45% de todos los ítems se referían a la disciplina», si bien nos advierte de que él llega a la conclusión personal de que “algunos problemas de disciplina se referían a problemas de organización”.

Honeyford (1982, p. 73) afirma: “Entre todas las cuestiones que se plantean al principiante la más frecuente es cómo actuar con la

disciplina. Esta es también la que genera mayor ansiedad. El profesor experimentado acepta invariablemente que a no ser que el debutante sea capaz de crear y mantener el derecho a elegir el clima de la clase no sobrevivirá, y mucho menos llegará a ser un profesor competente”.

Kyriacou (1986, p. 153), indica igualmente que «todos los profesores necesariamente van a tener relaciones, de vez en cuando, con alumnos de mala conducta, y el ser capaz de tratar con estos alumnos perturbadores es extremadamente importante para completar su capacidad de establecer y sustentar una experiencia positiva de la enseñanza”.

El profesor es, indudablemente, quien establece el marco general con el que se trabaja en clase. Incluso cuando el profesor decide no decidir en absoluto, él es, con su actitud de no decidir, quien impulsa y fomenta un grado desusado de participación de sus alumnos, que sus colegas, con otras actitudes, no permiten que surjan. Lo quiera o no, el profesor es una jerarquía en la estructura social de la clase; incluso cuando decide no ejercer como tal y sitúa el poder organizativo en los alumnos, sigue ocupando un papel social diferente, específico, que da a sus intervenciones un valor especial en la articulación y el mantenimiento de las reglas con las que se funciona.

Ahora bien, como señala Vonk (1983, p. 138), “durante su formación inicial la mayor parte de los profesores desarrolla una concepción ideal de su rol como profesor”, de tal forma que al llegar a la práctica de la enseñanza, el profesor debutante se encuentra poco preparado con respecto a los problemas de organización del trabajo en un grupo social complejo, con una intrincada dinámica de fuerzas. Máxime si sus compañeros, como es habitual, le han reservado los grupos y los alumnos más difíciles.

De hecho, en estos temas se opera creando lo que se llama “modelos negativos”. Para ello, se parte de la crítica al concepto de disciplina de la llamada educación “tradicional”, frecuentemente en términos de caricatura, hasta que el futuro profesor tiene claro el tipo de relaciones educativas que *no debe* reproducir. Pero en la mayor parte de los casos no se profundiza en la creación de nuevos modelos positivos, más justos y participativos, para organizar el trabajo de la clase. El concepto de disciplina, en lugar de asociarse con el esfuerzo por conseguir un orden justo, se asocia con las ideas de represión y castigo.

Ciertamente, no es posible prever en el proceso de formación inicial el conjunto de situaciones que puede tener que resolver un profesor en su trabajo profesional; pero, al menos, es imprescindible una reflexión profunda sobre el tema, que permita a los profesores debutantes tener la suficiente serenidad para reflexionar sobre las causas de los problemas y buscar soluciones más justas y creativas, que la de volver a asumir los modelos negativos que han criticado en su formación inicial. La investigación sobre los profesores debutantes coincide en señalar que existe tal falta de formación en este punto, que ésta es la reacción habitual de la mayor parte de los profesores noveles en cuanto se encuentran con el primer problema serio de disciplina.

c) Problemas derivados de las actividades de enseñanza y aprendizaje

Proviene, fundamentalmente, de la falta de profundización en los problemas prácticos que plantea la psicología del aprendizaje y la didáctica, y se concretan en las dificultades, que manifiestan los profesores debutantes, para hacer asequibles a sus alumnos los contenidos de enseñanza, logrando un aprendizaje significativo (Gimeno y Pérez, 1992).

Milstein, Golaszewski y Duquette (1984, p. 297) nos hablan de la “incapacidad para obtener la información suficiente para responder a sus responsabilidades”. De hecho esto puede operativizarse, como lo hace Vonk(1984) en los siguientes problemas típicos de los profesores debutantes:

1.- Dificultades para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes, y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas.

2.- Dificultades para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.

3.- Dificultades para identificar los objetivos adecuados a la edad y al nivel escolar de los alumnos, abandonando los textos y el discurso académico, hasta lograr una reordenación de los contenidos y los materiales jerarquizada en función de criterios de aprendizaje de los alumnos.

4.- Dificultades para integrar elementos de motivación pertenecientes al ámbito de intereses reales de sus alumnos.

5.- Dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo.

6.- Dificultades para organizar su propio trabajo como profesores de forma productiva, sin acumular esfuerzos innecesarios o un ritmo de actividad agotador y, en sí mismo ansiógeno.

7.- Dificultades para contactar con los padres de los alumnos y con los propios colegas; en parte por falta de seguridad en sí mismos, y además, por sus prevenciones para reconocer que

tienen problemas en la enseñanza, aceptando así públicamente limitaciones poco acordes con el ideal modélico de profesor que han interiorizado durante el periodo de formación inicial. El proceso ego-defensivo conduce a no hablar de las fuentes de tensión que implican fallos o deficiencias personales (Bayer, 1984).

Honeyford (1982, p. 83) sintetiza el problema afirmando que consiste en la inadecuación entre lo que el profesor debutante considera normal que el niño haga, y lo que, realmente, sus alumnos están en condiciones de hacer: “La conclusión general es que, en realidad, el profesor debe esperar enfrentarse con una amplia gama de conductas. El debutante suele experimentar un fuerte choque cuando se encuentra con ciertas conductas de sus alumnos durante las lecciones”.

Los aspectos enumerados pueden orientar los programas de formación de profesorado de cara al futuro, evitando las principales fuentes de tensión que afectan a los profesores debutantes, permitiéndoles dominar los factores que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase (Blase, 1982). En resumen, las dificultades consignadas denotan la inadecuación de los programas que se utilizan para orientar la formación inicial de cara a la práctica de la enseñanza.

Para ayudar a los futuros profesores en problemas específicos, relativos a la adecuación de sus actividades de enseñanza al nivel de conocimientos de sus alumnos, tienen un valor relativamente escaso todas las técnicas basadas en la simulación o desarrolladas al margen de una situación real de clase, con alumnos reales. En este caso, las prácticas de intervención evaluadas posteriormente siguiendo los modelos cualitativos que propone la investigación naturalista se perfilan como las técnicas más adecuadas. Los esquemas propuestos por la *investigación acción* (Marcelo, 1994),

pueden ofrecer su máximo rendimiento aplicados al estudio de estos temas.

2.2.2.8 Los modelos y enfoques de la formación

Los modelos y enfoques de la formación siguen basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. No se transmiten herramientas ni marcos conceptuales que permitan trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles.

La relación entre formación docente y práctica educativa ha sido generalmente pensada desde un modelo causa – efecto. En este esquema la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y la práctica es estigmatizada y desvalorizada. A pesar que la mayoría de los nuevos currículos han colocado - o afirman colocar- a la práctica como eje vertebrado, las actividades y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes. La formación suele ser abstracta y se realiza a partir de ideales y principios generales que se espera orienten la acción futura de los enseñantes.

El profesor novato se encuentra con que tiene más claro lo que no quiere hacer en clase, que lo que va a hacer cuando no haga eso que como alumno, ha decidido no repetir (Esteve, 2006). La didáctica crítica y el rechazo al tecnicismo que por varias décadas

dominó los modelos de formación de los docentes, condujeron al extremo opuesto: nadie se ocupa de la formación del “practicum”.

Sin embargo, durante sus primeras experiencias en la práctica los docentes se enfrentan a diversas situaciones y problemas. Para resolverlos acuden tanto a sus saberes teóricos como a sus incipientes competencias prácticas, que intentan articular en función de las demandas y características del contexto escolar en que trabajan. Los maestros noveles deben construir su “*conocimiento de oficio*”. Éste surge de la interacción entre los saberes teóricos y la experiencia directa en el ambiente escolar con los alumnos, no está por tanto separado de la teoría, es un conocimiento transformado por, y en, la acción práctica (Angulo Rasco, 1999). La reflexión es el procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar este conocimiento de oficio a partir de la adopción de ciertos criterios de valoración.

Debido a su escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación (Vezub, 2002). De allí la importancia que tiene la reflexión y el análisis de la práctica durante la formación inicial.

Las últimas reformas a la formación docente desecharon el modelo deductivo - aplicacionista de las décadas pasadas según el cual la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente. Actualmente el currículum incluye - en mayor o menor medida - formación práctica desde el inicio de la carrera y

en algunos casos dispositivos de articulación con las materias pedagógicas de fundamentación general y con las disciplinares. Pero la implementación concreta de los espacios de práctica es muy difícil, las relaciones entre instituciones formadoras y escuelas donde los estudiantes concurren a realizar sus prácticas no siempre son de cooperación mutua, es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto trasmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas. A esto hay que agregar las cuestiones operativas: el elevado número de alumnos a cargo de cada profesor, la alta rotación y a veces el ausentismo de los profesores que reciben estudiantes de profesorado en sus clases, la difícil coordinación entre profesores de las instituciones formadoras que tienen especialidades e identidades disciplinares diferentes y que deben converger en el asesoramiento y trabajo con los estudiantes.

A esto se suma el desconocimiento por parte de los profesores de la formación de estrategias concretas de análisis y reflexión de la práctica. La práctica no es formadora por sí misma, no alcanza con observarla y sumergirse en ella. El conocimiento de la práctica supone conectar el conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento experto proveniente de la investigación educativa (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

En el caso de los enfoques de la formación docente continua los problemas se centran en la prevalencia de los cursos de carácter genérico, en la capacitación orientada al docente individual, la concepción del docente como objeto y no como sujeto de la formación. Se supone que luego el maestro capacitado ejercerá - entre sus colegas - un “efecto cascada” que lo convertirá en “agente multiplicador” de las innovaciones recibidas en los cursos.

En general y a pesar de la escasez de investigaciones empíricas que lo demuestren, las actividades de perfeccionamiento docente llevadas a cabo en la década de los noventa, pueden considerarse como “más de lo mismo” (Braslavsky, 1999). Salvo excepciones no han logrado fundarse en nuevas concepciones acerca de la función docente que generen una ruptura respecto de las formas tradicionales de hacer escuela, por lo que terminan reforzando un perfil docente ya agotado frente a las nuevas condiciones y desafíos que plantean la escolaridad contemporánea y las complejas características de los estudiantes actuales.

Más recientemente se han emprendido iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la investigación-acción. Estas estrategias resultan ser más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. De este modo, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, los que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Las modalidades concretas son variadas, pero conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

Sin embargo este tipo de dispositivo requiere ciertas condiciones básicas –por ejemplo, la estabilidad de los docentes en un mismo centro educativo, que difícilmente ocurre en los países de Latinoamérica- y suelen ser demasiado costosos y difíciles de implementar a gran escala.

2.3 Definición de términos

Capacidad

Competencia y habilidad para desarrollar una actividad. Ser apto para determinada cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad.

Capacitación

Hacer apto para una cosa. Preparación para adquirir o mejorar los conocimientos y las aptitudes que la formación profesional no ha proporcionado para realizar una tarea o actividad.

Competencia

Es la capacidad para actuar con eficiencia y satisfacción en relación a sí mismo y al medio natural y social. En el campo pedagógico, las competencias son macro habilidades que integran tres tipos de saberes o aprendizajes: conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (ser). Se desarrollan a través de un constante ejercicio individual y colectivo.

Desempeño docente

Es la actividad que realiza el profesor en el aula en una institución educativa el cual se mide de acuerdo a estándares organizacionales o convencionales, aunque generalmente respecto a su calidad académica, manejo de su especialidad, asistencia, puntualidad, etc.

Docente

Profesional de la educación. Se encarga del aprendizaje de los sujetos a través de un proceso de enseñanza y en donde intervienen recursos manejables por el docente y por el alumno con orientación pedagógica.

Educación

Es el desarrollo físico, mental y social del individuo a través de la instrucción, el estudio y las influencias ambientales, conocimientos, actitudes y habilidades, adquirido por estos medios.

Estudiante

Es el alumno que recibe la formación profesional en la institución educativa superior en determinada especialidad.

Evaluación

Puede conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

Formación

En sentido general, este término hace referencia a la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas asociadas al ámbito profesional (preparación para un tipo particular de actividad) o para el conocimiento de ciertas disciplinas.

Metodología

Es el conjunto de métodos y las formas de enseñanza que asume el docente para lograr aprendizajes en sus estudiantes.

Rendimiento académico

Está referido al estudiante y se entiende como el logro de los objetivos educativos y la obtención de puntajes o notas considerados aprobatorios después de haber sido sometidos a un proceso de evaluación, sea mediante pruebas especiales o exámenes, test, entrevistas y de participación de trabajo educativo.

CAPÍTULO III

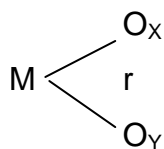
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipificación de la investigación

La investigación corresponde al tipo de investigación básica debido a que va a enriquecer el conocimiento científico para, sobre la base de esto, contribuir a elevar la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, con relación a las capacidades lingüísticas de los propios estudiantes del programa. Es de nivel descriptivo, en razón que describe el comportamiento de dos variables de estudio.

3.2 Diseño de investigación

Asume el diseño correlacional y se manifiesta con el siguiente diagrama:



Donde:

M es la muestra de investigación

O_X es la observación de la variable X: Capacidades lingüísticas

O_Y es la observación de la variable Y: Competencia profesional

R es el grado de relación entre ambas variables.

3.4 Estrategia para la prueba de hipótesis

Los resultados de la investigación son sometidos a la respectiva prueba de hipótesis (general y específicas) aplicando el Rho de Spearman por tratarse de variables cualitativas (niveles de valoración), la misma que va a determinar la existencia de una relación positiva o negativa a un nivel de 95% de confiabilidad y 5% de margen de error (nivel de significancia) entre el capacidades lingüísticas y la competencia profesional en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, año 2011.

3.5 Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete.

La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, del año 2011. La elección de la muestra se hizo de forma intencional, no probabilística, en razón que se consideró un año de estudios (2011).

3.6 Técnicas de recolección de datos

Se aplicó la siguiente técnica:

- La evaluación que sirvió para determinar las capacidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete.
- El análisis documental, mediante el cual se obtuvieron las calificaciones de los estudiantes respecto a la variable: Competencia profesional.

Ambos instrumentos han sido sometidos a validación a través de juicio de expertos (dos jueces) a fin de determinar si los instrumentos son válidos para medir lo que busca. Asimismo se procedió a la determinación de la confiabilidad mediante el alfa de Cronbach.

1° Instrumento para medir las capacidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM – Cañete

FICHA TÉCNICA:

Nombre: Instrumento para medir las capacidades lingüísticas de estudiantes de Bachillerato de la UNMSM.

Autor: Edson Melvin Luyo Saldaña

Lugar: Cañete

Objetivo: Medir los niveles de capacidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete.

Administración: Individual y/o Colectiva

Tiempo de duración: 60 minutos aproximadamente

Contenido:

El instrumento mide las capacidades lingüísticas de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en dos dimensiones: Aprender a leer y aprender a escribir. Las

puntuaciones van de 0 a 20 para cada dimensión y se consideran los siguientes niveles de cualificación:

Nivel bajo: de 0 a 12 puntos

Nivel medio: de 13 a 16 puntos

Nivel alto: de 17 a 20 puntos

Validez: Por juicio de expertos y se otorga la denominación de bueno (80%) al instrumento que mide las capacidades lingüísticas de los estudiantes del Programa de Bachillerato.

Confiabilidad: Presenta un coeficiente de 0.725 con el alfa de Cronbach, en un total de 6 elementos. Significa que el instrumento es confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,725	6

2º Instrumento para determinar la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM - Cañete

FICHA TÉCNICA:

Nombre: Instrumento para determinar la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM.

Autor: Edson Melvin Luyo Saldaña

Lugar: Cañete

Objetivo: Determinar los niveles de competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete.

Administración: Individual y/o Colectiva

Tiempo de duración: No precisa

Contenido:

El instrumento recoge las calificaciones obtenidas por los estudiantes de Bachillerato en un periodo académico en un total de cinco asignaturas del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se establecen niveles con la escala vigesimal:

Nivel bajo: de 0 a 12 puntos

Nivel medio: de 13 a 16 puntos

Nivel alto: de 17 a 20 puntos

Validez: Por juicio de expertos y se otorga la denominación de bueno (80%) al instrumento que tiene por finalidad mostrar las calificaciones que evidencian la competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato.

Confiabilidad: Presenta un coeficiente de 0.898 con el alfa de Cronbach, en un total de 5 elementos (número de asignaturas). Significa que el instrumento es altamente confiable.

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,898	5

3.7 Procesamiento de la información

Los resultados obtenidos se tabularon y se analizaron con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) para establecer la relación existente entre las dos variables de estudio: X: capacidades lingüísticas e Y: Competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete y año 2011.

Asimismo, se aplicó el estadístico de correlación de Spearman (r) para contrastar las hipótesis planteadas debido a que las variables son cualitativas para efectos de tratamiento estadístico.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Análisis e interpretación de los resultados

4.1.1 Resultados de la variable: Capacidades lingüísticas

En el presente acápite se presentan los resultados del trabajo de campo en lo concerniente a las capacidades lingüísticas de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

En ese sentido, los datos obtenidos, analizados e interpretados con ayuda de la estadística descriptiva, son dados a conocer en dos dimensiones principales: Aprender a leer y aprender a escribir. Cada dimensión contiene un conjunto de ítems formulados sobre la base de la presentación de textos para determinar los niveles de capacidad lingüística de los estudiantes.

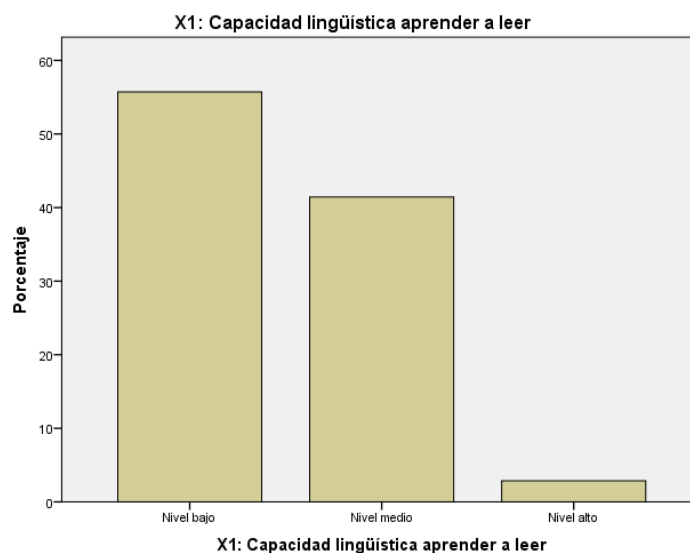
Para efectos de determinar las capacidades lingüísticas se han trabajado con tres niveles: alto, medio y bajo, con puntuaciones vigesimales (0 – 20) por cada dimensión. La variable se demuestra con la sumatoria de las notas y se establecen rangos.

Tabla 05:

X1: Capacidad lingüística aprender a leer

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel bajo	39	55,7	55,7
	Nivel medio	29	41,4	97,1
	Nivel alto	2	2,9	100,0
	Total	70	100,0	100,0

Gráfico 01:



Los resultados de la investigación dan cuenta que el 55,7% de los estudiantes presenta un nivel bajo en capacidad lingüística aprender a leer. El 41,4% se ubica en el nivel medio y solo el 2,9% en el nivel alto.

Esto significa que los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presentan deficiencias en capacidades lingüísticas, es decir, no tienen un buen nivel de comprensión lingüística de textos académicos de uso cotidiano, el cual es un serio problema, entendiendo que el Bachillerato es parte esencial de la

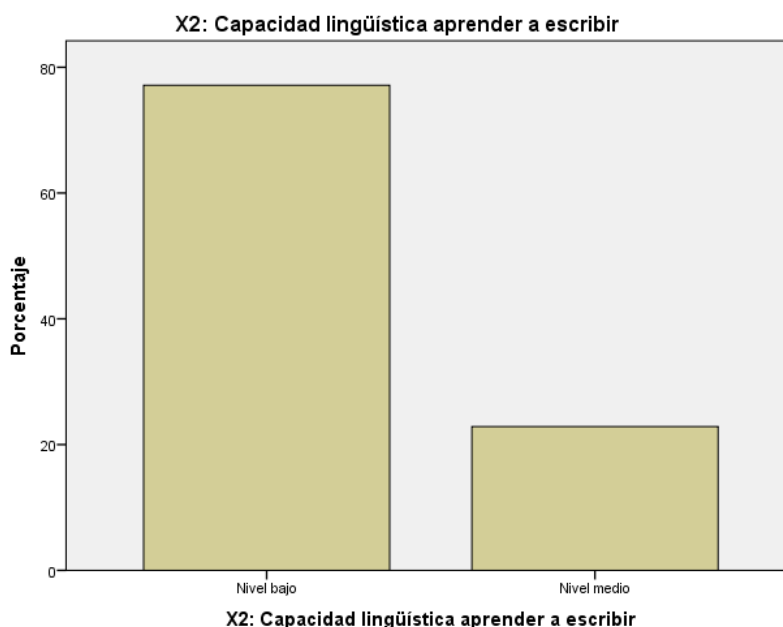
formación del docente que ejerce funciones pedagógicas en una institución educativa.

Tabla 06:

X2: Capacidad lingüística aprender a escribir

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	54	77,1	77,1	77,1
Válidos Nivel medio	16	22,9	22,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Gráfico 02:



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 06 dan cuenta que el 77,1% de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta un nivel bajo de capacidad lingüística en la dimensión: aprender a escribir. El 22,9% se halla en el nivel medio. Ningún estudiante se ubica en el nivel alto.

En consecuencia, los estudiantes tienen seria deficiencia en la capacidad lingüística aprender a escribir, lo que constituye que no saben redactar de manera óptima composiciones, documentos, etc., la cual es un

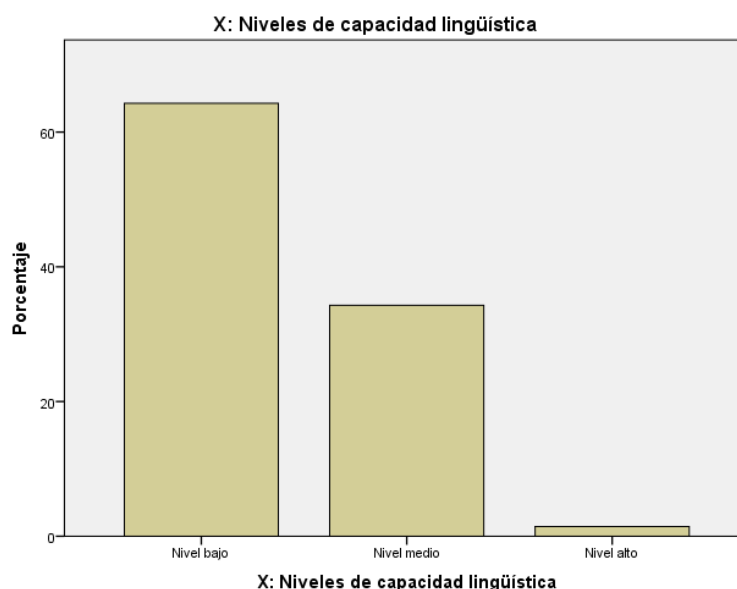
problema entendiendo que son docentes en actual servicio en instituciones educativas.

Tabla 07:

X: Niveles de capacidad lingüística

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel bajo	45	64,3	64,3
	Nivel medio	24	34,3	98,6
	Nivel alto	1	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0

Gráfico 03:



Los resultados de la investigación reportan que el 64,3% de los estudiantes de Bachillerato de la UNMSM tiene un nivel bajo en capacidad lingüística; el 34,3% presenta un nivel medio y solo el 1,4% un nivel alto.

Esto significa que los estudiantes no tienen un buen nivel de capacidad lingüística en las dimensiones: Aprender a leer y aprender a escribir.

4.1.2 Resultados de la variable: Competencia profesional

A continuación se presentan los resultados de la variable: Competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Facultad de Educación de la Universidad nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

Los estudiantes del Bachillerato son docentes en actividad; ellos poseen el título profesional de docente otorgado por un instituto de educación superior y, con los estudios de Bachillerato obtendrán el grado académico de Bachiller, el mismo que es un requisito para estudios de post grado (Maestría y doctorado).

La competencia profesional en este caso se evidencia con las calificaciones obtenidas en cinco asignaturas fundamentales del programa: Arte, Historia, Epistemología, Filosofía e Investigación Científica.

Las calificaciones que van desde cero a veinte, han sido establecidos en tres niveles: bajo, medio y alto. Los rangos son los siguientes:

Nivel bajo	=	de 0 a 12
Nivel medio	=	de 13 a 16
Nivel alto	=	de 17 a 20

Considerando estos niveles, se obtiene un resultado final para la variable, el mismo que también presenta los mismos niveles de cualificación.

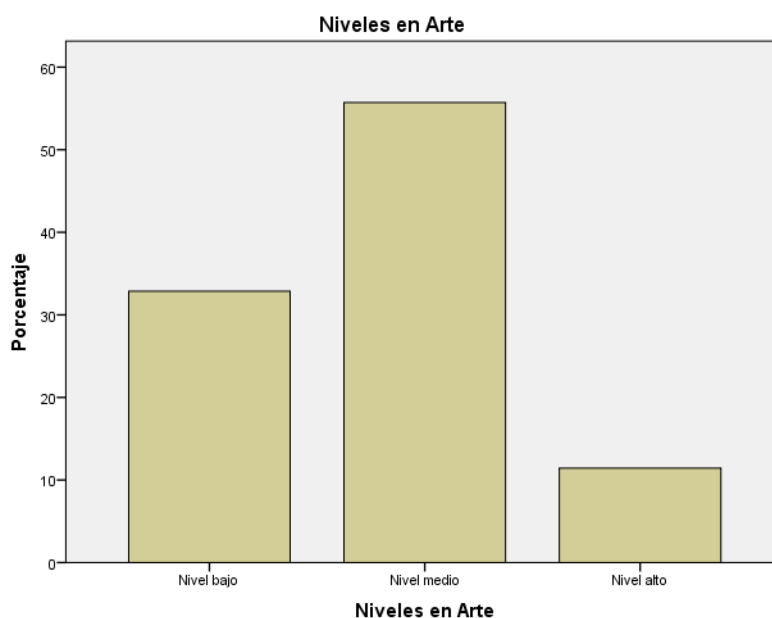
A continuación se presentan los resultados por asignaturas y la competencia profesional final (variable Y):

Tabla 08:

Niveles en Arte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel bajo	23	32,9	32,9
	Nivel medio	39	55,7	88,6
	Nivel alto	8	11,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0

Gráfico 04:



Los resultados de la investigación dan cuenta que el 55,7% de los estudiantes se halla en un nivel medio en su calificación en la asignatura de Arte en el Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Un 32,9% se ubica en el nivel bajo y solo el 11,4% en el nivel alto.

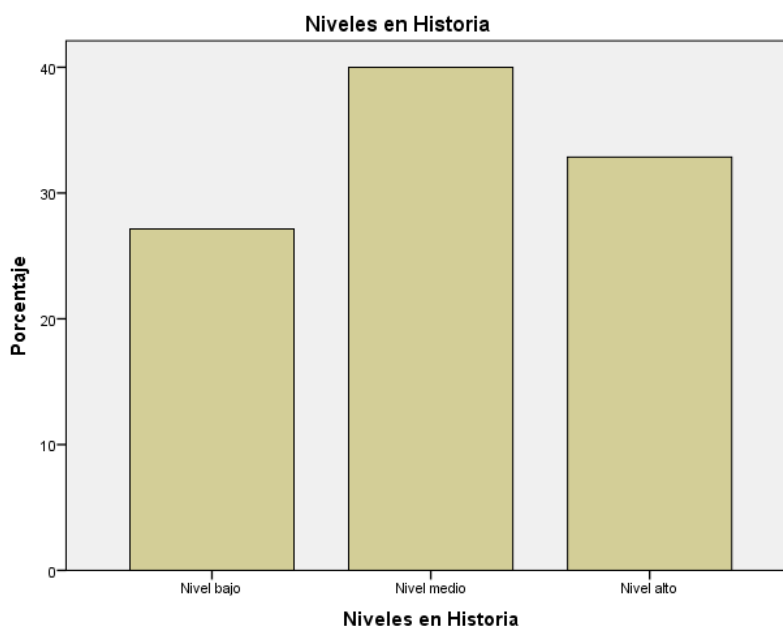
Significa que la mayoría de los estudiantes no tiene una óptima competencia en Arte, una de las asignaturas de la formación docente en el Bachillerato.

Tabla 09:

Niveles en Historia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Nivel bajo	19	27,1	27,1	27,1
Nivel medio	28	40,0	40,0	67,1
Nivel alto	23	32,9	32,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Gráfico 05:



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 09 dan cuenta que el 40% de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se ubica en el nivel medio en competencia profesional en el curso de Historia. El 32,9% se halla en el nivel alto y el 27,1% en el nivel bajo.

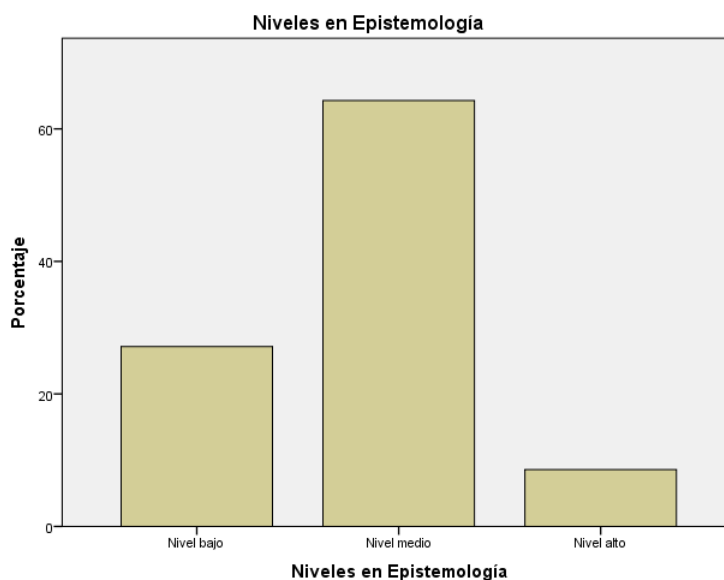
Como se puede apreciar, la distribución de los datos es casi equitativa en los tres niveles, aunque se determina que la mayoría no tiene un nivel óptimo en esta importante asignatura de la formación profesional de los docentes-estudiantes.

Tabla 10:

Niveles en Epistemología

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nivel bajo	19	27,1	27,1	27,1
Nivel medio	45	64,3	64,3	91,4
Nivel alto	6	8,6	8,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Gráfico 06:



Los resultados de la investigación realizada en el Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos reportan a un 64,3% de estudiantes que se ubica en el nivel medio en competencia profesional en Epistemología. El 27,1% se ubica en el nivel bajo y solo el 8,6% en el nivel alto.

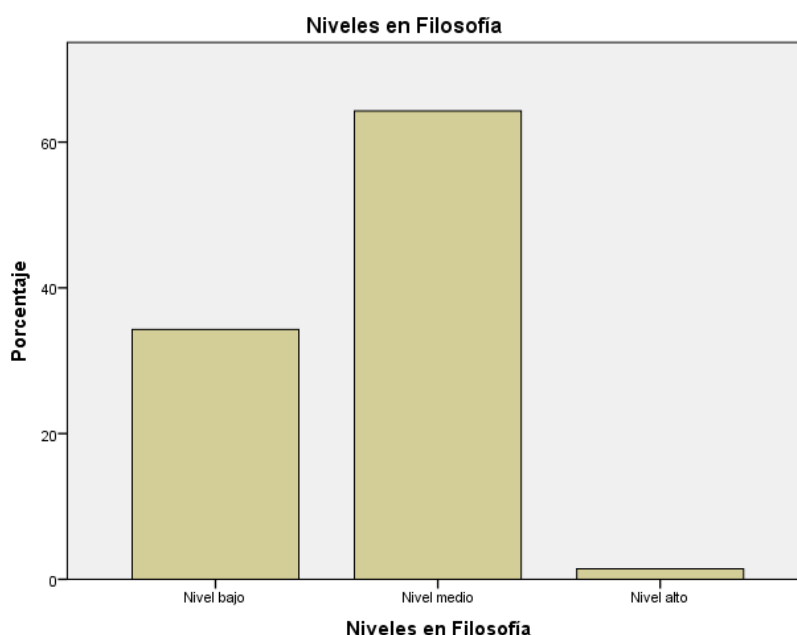
Esto significa que la gran mayoría no presente una óptima competencia en Epistemología, probablemente por la naturaleza dificultosa de comprender y aprender los tópicos de esta asignatura en el Bachillerato.

Tabla 11:

Niveles en Filosofía

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Nivel bajo	24	34,3	34,3	34,3
Nivel medio	45	64,3	64,3	98,6
Nivel alto	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Gráfico 07:



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 11 dan cuenta que el 64,3% de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos se ubica en el nivel medio en Filosofía, seguido del 34,3% que se halla en el nivel bajo. Solo el 1,4% se halla en el nivel alto.

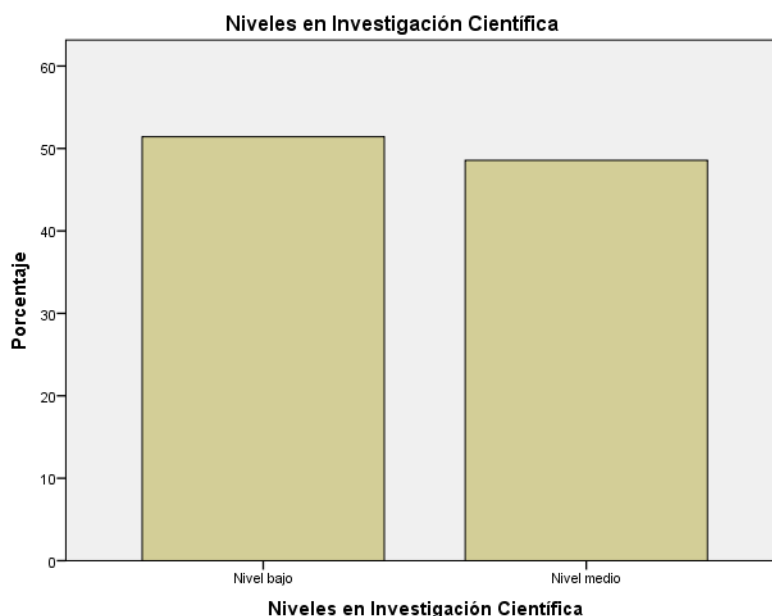
Consecuentemente, la gran mayoría de los estudiantes del Bachillerato no presenta una óptima competencia en Filosofía, otra de las asignaturas importantes en la formación del estudiante del Bachillerato.

Tabla 12:

Niveles en Investigación Científica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nivel bajo	36	51,4	51,4	51,4
Válidos Nivel medio	34	48,6	48,6	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Gráfico 08:



Los resultados de la investigación reportan a un 51,4% de estudiantes que se halla en el nivel bajo en Investigación Científica en el Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El 48,6% se ubica en el nivel medio. Ningún estudiante se ubica en el nivel alto en esta importante asignatura de formación científica de los estudiantes del Bachillerato.

En conclusión, se evidencia una baja competencia profesional en Investigación Científica, pese a que esta rama es muy importante en la formación del docente.

Tabla 13:

Niveles de competencia profesional

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nivel bajo	16	22,9	22,9
	Nivel medio	48	68,6	91,4
	Nivel alto	6	8,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0

Gráfico 09:



Los datos que se muestran en la tabla de frecuencias 13 reportan a un 68,6% de estudiantes que se halla en el nivel medio en las calificaciones que obtiene en las cinco asignaturas procesadas para la presente investigación. El 22,9% se halla en el nivel bajo y solo el 8,6% en el nivel alto.

En consecuencia, la mayoría de estudiantes del Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta un nivel medio en competencia profesional.

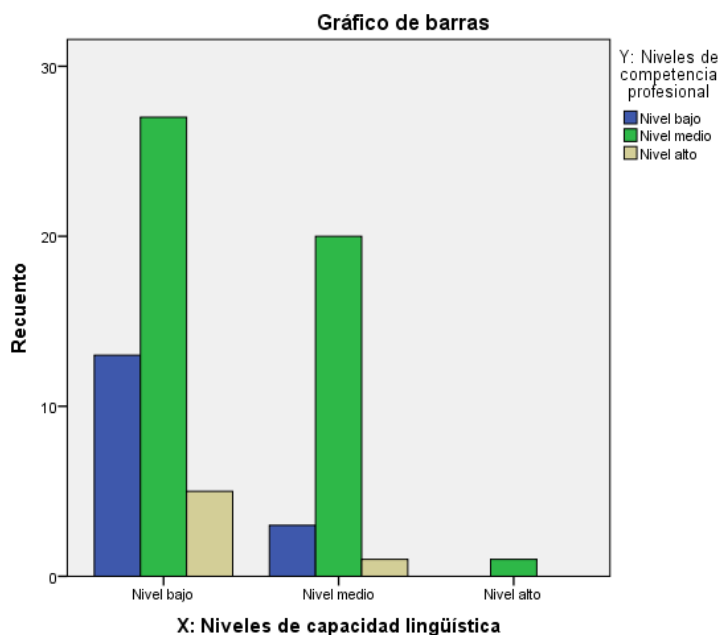
RELACIÓN DE VARIABLES A NIVEL DESCRIPTIVO

Tabla 14:

Tabla de contingencia X: Niveles de capacidad lingüística * Y: Niveles de competencia profesional

		Y: Niveles de competencia profesional			Total
		Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
X: Niveles de capacidad lingüística	Nivel bajo	13	27	5	45
	Nivel medio	3	20	1	24
	Nivel alto	0	1	0	1
Total		16	48	6	70

Gráfico 10:



Al realizar el cruce de variables a nivel descriptivo (estadística descriptiva) se tiene lo siguiente: 20 estudiantes se ubican en el nivel medio en capacidad lingüística y competencia profesional; 13 estudiantes se hallan en el nivel bajo en ambos casos. No obstante se observa disparidad en el sentido que 27 estudiantes que están en el nivel medio en competencia profesional tienen un bajo nivel de capacidad lingüística. En consecuencia, no se observa una distribución equitativa de datos para considerarse una relación directa entre ambas variables.

4.2 Prueba de hipótesis

4.2.1 Hipótesis general

H_a: Las competencias profesionales de los estudiantes están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: Las competencias profesionales de los estudiantes no están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

			X: Niveles de capacidad lingüística	Y: Niveles de competencia profesional
Rho de Spearman	X: Niveles de capacidad lingüística	Coeficiente de correlación	1,000	,103
		Sig. (bilateral)	.	,397
	Y: Niveles de competencia profesional	N	70	70
		Coeficiente de correlación	,103	1,000
	Sig. (bilateral)	,397	.	
	N	70	70	

Los datos obtenidos en el trabajo de campo fueron sometidos a análisis estadístico con el Rho de Spearman por tratarse de variables cualitativas (estadística inferencial) para probar la hipótesis general; en ese sentido, se tiene un $r = 0,103$ (donde $p < de 0,05$) entre la variable: Capacidades lingüísticas, y la variable Y: Competencia profesional, lo que indica que la competencia profesional no tiene que ver con las capacidades lingüísticas de los estudiantes. Al tenerse una significancia bilateral de 0,397 la misma que está fuera del valor permitido, se acepta la hipótesis general nula: Las competencias profesionales de los estudiantes no están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

4.2.2 Hipótesis específicas

Primera hipótesis específica:

H₁: La capacidad lingüística **aprender a leer** se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: La capacidad lingüística **aprender a leer** no se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

Correlaciones

			X1: Capacidad lingüística aprender a leer	Y: Niveles de competencia profesional
Rho de Spearman	X1: Capacidad lingüística aprender a leer	Coefficiente de correlación	1,000	,234
		Sig. (bilateral)	.	,051
		N	70	70
	Y: Niveles de competencia profesional	Coefficiente de correlación	,234	1,000
		Sig. (bilateral)	,051	.
		N	70	70

Los resultados del análisis estadístico reportan un **$r = 0,234$ (donde $p < 0,05$)** entre la primera dimensión de la capacidad lingüística: Aprender a leer y la variable: Competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Se tiene una significancia de 0,051 la misma que se encuentra fuera del valor permitido (0,05) lo que permite aceptar la primera hipótesis específica nula, en el sentido siguiente: La capacidad lingüística **aprender a leer** no se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

Segunda hipótesis específica:

H₂: La competencia profesional de los estudiantes está en directa relación con la capacidad lingüística **aprender a escribir** en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

H₀: La competencia profesional de los estudiantes no está en directa relación con la capacidad lingüística **aprender a escribir** en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

Correlaciones

		X2: Capacidad lingüística aprender a escribir	Y: Niveles de competencia profesional	
Rho de Spearman	X2: Capacidad lingüística aprender a escribir	Coefficiente de correlación	1,000	-,043
		Sig. (bilateral)	.	,722
		N	70	70
	Y: Niveles de competencia profesional	Coefficiente de correlación	-,043	1,000
		Sig. (bilateral)	,722	.
		N	70	70

Los resultados del análisis estadístico reportan un $r = -0,043$ (donde $p < 0,05$) entre la segunda dimensión de la capacidad lingüística: Aprender a escribir y la variable: Competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Al tenerse una significancia de 0,722 la misma que se encuentra fuera del valor permitido (0,05), permite aceptar la segunda hipótesis específica nula, en el sentido siguiente: La competencia profesional de los estudiantes no está en directa relación con la capacidad lingüística **aprender a escribir** en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.

4.3 Discusión de resultados

Los resultados de la investigación en cuanto a las capacidades lingüísticas, a nivel descriptivo, dan cuenta que el 55,7% de los estudiantes presenta un nivel bajo en capacidad lingüística aprender a leer. El 41,4% se ubica en el nivel medio y solo el 2,9% en el nivel alto (Tabla 05). El 77,1% de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta un nivel bajo de capacidad lingüística en la dimensión: aprender a escribir. El 22,9% se halla en el nivel medio. Ningún estudiante se ubica en el nivel alto (Tabla 06). En consecuencia, se observa seria deficiencia por lo que los estudiantes tienen un nivel bajo en capacidades lingüísticas.

Al respecto, una investigación efectuada por Manríquez-López y Acle (2006) reportan la existencia de deficiencias en las capacidades lingüísticas de un grupo de estudiantes universitarios bilingües. Los resultados permitieron confirmar la existencia de diferencias en las sub competencias lingüísticas de los participantes entre las lenguas involucradas y al interior de las mismas, tal como lo predice la perspectiva holística sobre el bilingüismo. Los hallazgos se discuten a la luz de las prácticas comunes en el área de clasificar categóricamente a las personas como bilingües o monolingües a partir de un único indicador de competencia lingüística o de la combinación de varios de ellos.

Mandatori y otros investigadores (2009) concluyen que hay deficiencias en el manejo de capacidades lingüísticas en estudiantes de educación

superior de inglés. Buscando un promedio entre los valores obtenidos en cada uno de los parámetros considerados, se han elaborado estudios estadísticos que engloban a las sub categorías analizadas. Los porcentajes de las competencias exigidas son relativamente equilibrados. Al compararse los resultados de los estudios previos con los del presente análisis, la tendencia sigue mostrando la necesidad de incorporar otras competencias lingüísticas en la enseñanza universitaria.

Por su parte, Pérez Bello y Roméu Escobar (2006) demuestran la necesidad de aplicar el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza del nivel fonológico de la lengua y el plano de la expresión, como vía más plausible para revelar cómo también el estudio de las unidades fonéticas y fonológicas puede hacerse desde una orientación semántico- pragmática, que evidencie la dependencia de su uso al contexto de significación, lo que justifica con sobrados argumentos la necesidad de su estudio en el ámbito docente, en general, y en la formación de profesores, en particular. Las principales deficiencias que presentan los profesores en relación con el dominio del nivel fonológico de la lengua y el plano de la expresión, están directamente relacionadas con los insuficientes conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos que poseen. Estas deficiencias están asociadas a un grupo de factores que inciden en ellas, entre los que se encuentran los relacionados con la formación y la superación de los profesores. La estrategia didáctica diseñada se basa en fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos,

así como en la concepción del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En cuanto a la competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, el 55,7% se halla en un nivel medio en su calificación en la asignatura de Arte. Un 32,9% se ubica en el nivel bajo y solo el 11,4% en el nivel alto (Tabla 08). El 40% se ubica en el nivel medio en competencia profesional en el curso de Historia. El 32,9% se halla en el nivel alto y el 27,1% en el nivel bajo (Tabla 09). Un 64,3% de estudiantes que se ubica en el nivel medio en competencia profesional en Epistemología. El 27,1% se ubica en el nivel bajo y solo el 8,6% en el nivel alto (Tabla 10). El 64,3% se ubica en el nivel medio en Filosofía, seguido del 34,3% que se halla en el nivel bajo. Solo el 1,4% se halla en el nivel alto (Tabla 11). Un 51,4% se halla en el nivel bajo en Investigación Científica; el 48,6% se ubica en el nivel medio. Ningún estudiante se ubica en el nivel alto en esta importante asignatura de formación científica de los estudiantes del Bachillerato (Tabla 12). En conclusión, la investigación reporta que el 68,6% de estudiantes se halla en el nivel medio en las calificaciones que obtiene en las cinco asignaturas procesadas para la presente investigación. El 22,9% se halla en el nivel bajo y solo el 8,6% en el nivel alto. En consecuencia, la mayoría de estudiantes del Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta un nivel medio en competencia profesional.

Sobre el particular, una investigación efectuada por Ramírez Cortes (2009) reporta la existencia de competencias andragógicas orientadas hacia una formación del docente como facilitador; es decir que se consideran protagonistas del cambio en el ámbito educativo con una fuerte repercusión social cuando deciden transformar sus prácticas a partir de un compromiso con la comunidad educativa involucrando aspectos como la planificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la preparación de contenidos disciplinares, la comunicación, el manejo de las tecnologías, las buenas relaciones con los demás, las tutorías, ser un buen evaluador, y trabajar en equipo. De esta manera se confirmó que un alto porcentaje planifican los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los reglamentos establecidos por la universidad y las potencialidades de los participantes, cumpliendo así con los objetivos establecidos en la planificación. Asimismo, en la preparación de contenidos disciplinarios, preparan las clases consultando previamente los contenidos programáticos, innovando permanentemente estrategias de aprendizaje, de igual manera en relación a la comunicación los facilitadores contextualizan situaciones tomando en consideración los conocimientos previos de manera que la información sea más eficiente y comprendida por los participantes.

Domingo, Gallego, García y Rodríguez (2010) concluyen que, aunque la competencia comunicativa es una habilidad básica para el desempeño de la actividad docente, se comprobó: 1) la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente en los

estudios de Magisterio, 2) existe un bajo nivel de competencia comunicativa entre los estudiantes de Magisterio, 3) el nivel de competencia comunicativa se incrementa en el alumnado cuando pasa de curso académico. Con respecto al alumnado se pueden mostrar las siguientes conclusiones: 1) Consideran insuficiente sus habilidades como emisores en el desempeño de sus tareas docentes. Sin embargo admiten que sus competencias como receptores son suficientes; 2) Asimismo, consideran insuficiente su competencia en el uso de habilidades comunicativas en el aula; 3) Además, admiten notables carencias o insuficiencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor futura de docentes; 4) También perciben que sus habilidades como tutores son en su mayoría insuficientes; 5) No obstante, muestran una tendencia positiva en el desarrollo de competencias comunicativas desde que inician sus estudios hasta que los concluyen; y 6) No se aprecian diferencias significativas entre unas especialidades y otras, en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas. De otro lado, Ramírez (1999) concluye que el impacto potencial de los programas de formación se ve afectado por el contexto social e institucional, por limitaciones de los programas, y por las condiciones laborales y las motivaciones de los participantes.

Una investigación efectuada por Gonzaga Martínez (2005) da cuenta los estudiantes universitarios consideran que los métodos predominantes en los procesos de formación son los tradicionales y en especial las exposiciones. Los principales trabajos extra clase que se utilizan son las lecturas, observaciones y trabajos de investigación; se considera que la

tecnología se usa muy poco. Se aplica en el curso de tecnología educativa y preparación de material educativo. El principal cambio se centra en el uso de la Internet para realizar búsquedas; así como la informática para realizar presentaciones de Power Point; se identifica que la evaluación más utilizada es la sumativa y en especial la aplicación de pruebas escritas. Los alumnos consideran que el equipo audiovisual y material bibliográfico con que se cuenta está disponible, pero no se utilizan correctamente por parte de los docentes, además ambos deben ser actualizados.

Calvo, Bernardo y Rojas (2004) reportan de la existencia de una actitud general de cambio frente a la formación de docentes en el país. Esta novedad se ha originado, tanto por los procesos de reforma educativa, como por la búsqueda de innovación por parte de algunas instituciones formadoras. Además, la herencia del Movimiento pedagógico de los años ochenta, sin duda desencadenó movimientos positivos en ese sentido, ya que en su centro de interés no solo estuvieron las reclamaciones por sus condiciones laborales, sino por su formación como sujeto cultural. Las determinaciones de política desencadenan procesos que de una u otra manera afectan la formación docente. Después de los procesos de las reformas, la pedagogía se estableció como el saber fundante de la formación de maestros y fue asumida como formación profesional. En ese sentido, adquirió una mayor intensidad la duración de la formación. Además, la norma estableció que a la investigación deberían asignársele espacios y recursos específicos en las unidades formadoras.

4.4 Adopción de resultados

La presente investigación es de entera responsabilidad del autor y, por lo tanto, sus resultados son adoptados por considerarse auténticos y ligados estrechamente al código de la investigación científica.

En ese sentido, la existencia de una ausencia de relación estadísticamente significativa entre las capacidades lingüísticas y la competencia profesional de los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, es verídica y comprobada científicamente en el trabajo de campo y el posterior análisis estadístico de los datos.

Por lo tanto, los resultados de la presente investigación, si bien sirven para el contexto social en que se realizó, es decir estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, también pueden servir para otros contextos, es decir, otros programas de Bachillerato del país, siempre que tengan similares características de los estudiantes que han conformado la muestra de investigación.

CONCLUSIONES

PRIMERA: Se ha podido demostrar la ausencia de relación directa y significativa entre las capacidades lingüísticas y la competencia profesional en los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011. Por un lado se tiene una deficiencia de capacidades lingüísticas en los setenta estudiantes que han conformado la muestra de estudio y, de otro lado se ha podido demostrar la existencia de un nivel medio de los estudiantes en la competencia profesional. El hecho de darse esta contradicción determina que la competencia profesional que es regular no está determinado por las capacidades lingüísticas que, a decir de los resultados, están en un nivel bajo. En consecuencia, la competencia profesional regular de los estudiantes no tiene que ver con el problema de la deficiencia de sus capacidades lingüísticas sino, probablemente, de otros factores que deben ser estudiados.

SEGUNDA: Al reportarse ausencia de relación entre la primera dimensión de la variable capacidades lingüísticas: Aprender a leer, y la variable: Capacidad profesional, se concluye que la deficiencia de esta dimensión no tiene que ver necesariamente con el problema también de la capacidad profesional en los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En ese sentido, es probable también que la competencia profesional de los estudiantes que se halla en un nivel medio no está vinculado al nivel bajo de las capacidades lingüísticas en cuanto a aprender a leer que muestran los sujetos de la muestra de investigación.

TERCERA: La investigación reporta ausencia de relación directa y significativa entre la segunda dimensión de la variable capacidades lingüísticas: Aprender a escribir, y la variable: Capacidad profesional, que muestran los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Contrariamente, se aprecia una relación negativa, lo que demuestra que el problema de la deficiencia de aprender a escribir no tiene implicaciones en la competencia profesional que también se muestra en un nivel regular, es decir, no óptimo.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda a las autoridades del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, a tomar las consideraciones necesarias y adoptar las medidas correctivas para mejorar las capacidades lingüísticas de los estudiantes, en razón que se ha demostrado deficiencia en esta variable. Para ello se pueden realizar cursos paralelos a fin de elevar los niveles de las capacidades lingüísticas de los estudiantes antes o durante las clases del Bachillerato.

SEGUNDA: Se recomienda a los docentes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a incidir mucho más en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de sus estudiantes, en todos las asignaturas que conforman dicho programa, a fin de que los estudiantes, al egresar, presenten un adecuado perfil de formación profesional en el grado de Bachiller, esencial e importante para el trabajo pedagógico que vienen realizando en las diversas instituciones educativas del país.

TECERA: Se recomienda a los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a tomar en serio los estudios de Bachillerato y, sobre todo, mejorar capacidades lingüísticas a fin de que se logre los objetivos planteados en dicho programa y se pueda desarrollar un óptimo perfil profesional para la enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes de la educación básica.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

EXAMEN DE LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA APRENDER A LEER

APELLIDOS Y NOMBRES:

ESPECIALIDAD:

CENTRO DE ESTUDIOS:

CICLO:

FECHA:

DOCENTE: Lic. Luyo Saldaña, Edson Melvin

- I. Lee el siguiente texto y luego marca con una (X) las alternativas correctas de las preguntas planteadas.

La educación no es problema exclusivo de los pedagogos, ni siquiera de los docentes, es algo de interés y responsabilidad de todos.

Así como la salud no es cuestión que atañe solamente a los médicos sino a todos, a cada uno, a la comunidad. Porque nos preocupa que no haya conciencia pública sobre educación por algo muy simple, los recursos humanos que tiene un país son los profesionales, los técnicos, los especialistas, los operarios, los artesanos, los consumidores, los productores, etc.

Un país existe sobre la base de recursos naturales, pero es la calidad del personal humano la que da cuenta del destino de tales recursos. Y es esta calidad humana, principalmente, resultado de la educación; el potencial humano de un país es producto de la educación.

1. ¿Cuál sería el título más adecuado para esta lectura?
 - a) Educación, responsabilidad de todos.
 - b) Importancia de la educación.
 - c) La potencia de la educación.
 - d) La medicina y la educación.

2. Para el autor los recursos humanos son:
 - a) El elemento educativo.
 - b) Todos los habitantes de un país.
 - c) El potencial de recursos económicos
 - d) Un problema por resolver.

3. La responsabilidad de la educación no recae solamente sobre los docentes, sino también sobre:
 - a) Los consumidores.
 - b) Los especialistas.
 - c) los ciudadanos.
 - d) Los pedagogos.

4. Una idea que se puede inferir del texto es:
- a) La calidad humana es resultado de la educación.
 - b) Cada persona forja su porvenir.
 - c) Hay escasez de potencial humano.
 - d) El país es el conjunto de personas con diferentes ocupaciones.
5. Una idea incompatible con el texto es:
- a) La educación no es problema de los pedagogos.
 - b) Un país existe sobre la base de recursos naturales.
 - c) La salud es cuestión que atañe sólo a los médicos.
 - d) El potencial humano de un país es producto de la educación.

II. Lee el siguiente texto:

Eugenio era el tipo de persona que te encantaría odiar. Siempre estaba de buen humor y siempre tenía algo positivo que decir. Cuando alguien le preguntaba como le iba, él respondía: **si pudiera estar mejor, tendría un gemelo**. Él era un gerente único, tenía varios empleados que lo habían seguido de restaurante en restaurante. La razón por la que los empleados seguían a Eugenio era por su actitud. Él era un motivador natural, si un empleado tenía un mal día, Eugenio estaba ahí para hacerle ver el lado positivo. Esto me causo curiosidad, así que un día lo vi y le pregunté: ¡No entiendo cómo es posible ser una persona positiva todo el tiempo ... cómo lo haces ... ¡ Él respondió: cada mañana me despierto y me digo a mí mismo, Eugenio, tienes dos opciones hoy: puedes escoger estar de buen humor o estar de mal humor. Escojo estar de buen humor. Cada vez que alguien viene a mí para quejarse, puedo aceptar su queja o puedo señalarle el lado positivo de la vida. Escojo señalarle el lado positivo de la vida. Sí, claro, pero no es tan fácil (proteste). Sí, lo es dijo Eugenio. Todo en la vida gira acerca de elecciones. Tú eliges como reaccionas a cada situación. Tú eliges cómo la gente afectara tu estado de ánimo. En resumen: **tú eliges cómo vivir la vida**. Reflexione en lo que dijo Eugenio. Varios años más tarde, me enteré que Eugenio hizo algo que nunca debe hacerse en un negocio de restaurante, dejó abierta la puerta de atrás y fue asaltado por tres ladrones armados. Mientras trataba de abrir la caja fuerte, su mano temblando por el nerviosismo, resbaló de la combinación, los asaltantes sintieron pánico y le dispararon. Con mucha suerte Eugenio fue encontrado y llevado de emergencia a una clínica. Después de varias semanas fue dado de alta, aún con fragmentos de bala en su cuerpo. Me encontré con Eugenio seis meses después del accidente y cuando le pregunté cómo estaba, me respondió: **si pudiera estar mejor, tendría un gemelo**. Le pregunté qué pasó por su mente en el momento del asalto. Él contestó: lo primero que vino a mi mente fue que debí haber cerrado con llave la puerta de atrás. Cuando estaba en el piso recordé que tenía dos opciones: podía elegir vivir o morir, **elegí vivir**... ¿no sentiste miedo?, le pregunté. Eugenio continuó: los médicos fueron geniales no dejaban de decirme que iba a estar bien, pero cuando me llevaron al quirófano y vi las expresiones **en sus caras**, entonces me asusté... podía leer en sus ojos: **es hombre muerto**; entonces entré en acción... ¿Qué hiciste? Pregunté. Uno de los médicos me preguntó si era alérgico a algo, y respirando profundo grité **sí... a las**

balas... mientras reían les dije: estoy escogiendo vivir... **opérenme como si estuviera vivo...** Aprendí de Eugenio; que cada día tenemos la elección de vivir plenamente.

A. Relata la Introducción:

B. Menciona el Nudo:

C. Registra el Desenlace:

D. Ubicar los Personajes:

- Principales:

- Secundarios:

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

EXAMEN DE LA CAPACIDAD LINGÜÍSTICA APRENDER A ESCRIBIR

APELLIDOS Y NOMBRES:

ESPECIALIDAD:

CENTRO DE ESTUDIOS:

CICLO:

FECHA:

DOCENTE: Lic. Luyo Saldaña, Edson Melvin

- I. Lee el siguiente texto y coloque algunos de estos conectores (y, e, u, por ello, entonces, asimismo, también, es decir, en otras palabras, además, incluso, pues, así que) donde Ud. crea conveniente:

La democracia, al igual que todo lo humano, tiene signos de imperfección. Es propensa a tropiezos _____ deterioros, cambios _____ ajustes todo el tiempo. La democracia es aliada _____ conquistadora del destino. Cómplice en sueños de bienestar común. Es un medio _____ no un resultado. _____ no debe ser utilizada para juegos dudosos. _____ muchas personas han conseguido despertar adhesiones con sólo mencionarla. Lo cual debe forjar a una practica, modos de enfrentar la difícil convivencia entre los hombres; _____ no debe ser utilizada con fines particulares _____ mezquinos. _____ podría correrse el riesgo de que al ser percibido como deseo, se convierta en un fósil _____ es un organismo vivo _____ que a su vez temen porque destierra desigualdades _____ injusticias. Su voluptuosidad es propensa a todo lo perjudicial _____ vitalidad.

- II. Redacte Ud. un Oficio.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Capacidades lingüísticas y competencias profesionales en estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete 2011.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	POBLACIÓN Y MUESTRA	METODOLOGÍA
<p>General ¿Qué relación existe entre las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?</p> <p>Específicos a) ¿Qué relación hay entre la capacidad lingüística aprender a leer y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?</p>	<p>General Establecer la relación existente entre las capacidades lingüísticas y las competencias profesionales de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p> <p>Específicos a) Determinar qué relación hay entre la capacidad lingüística aprender a leer y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p>	<p>General H_a: Las competencias profesionales de los estudiantes están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p> <p>H₀: Las competencias profesionales de los estudiantes no están en directa relación con sus capacidades lingüísticas en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p> <p>Específicas H₁: La capacidad lingüística aprender a leer se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año</p>	<p>X: Capacidades lingüísticas</p> <p><u>Dimensiones e indicadores</u></p> <p>X₁: Aprender a leer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de título • Ideas principales • Ideas secundarias • Inferencia del contenido • Ideas incompatibles • Introducción • Nudo • Desenlace • Personaje principal • Personajes secundarios • Argumento <p>X₂: Aprender a escribir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectores (y, e, u, por ello, entonces, asimismo, también, es decir, en otras palabras, además, incluso, pues, así que) 	<p>La población estuvo conformada por todos los estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete.</p> <p>La muestra estuvo conformada por 70 estudiantes del Programa de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, del año 2011. La elección de la muestra se hizo de forma intencional, no probabilística, en razón que se consideró un año de estudios (2011).</p>	<p>Tipo: Básica</p> <p>Nivel: Descriptivo</p> <p>Diseño: Correlacional</p> <p>Diagrama: Ox M r Oy</p> <p>Donde: M es la muestra de investigación</p> <p>Ox observación de la variable: Capacidades lingüísticas</p> <p>Oy observación de la</p>

<p>b) ¿Existe relación entre la capacidad lingüística aprender a escribir y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011?</p>	<p>b) Establecer la relación entre la capacidad lingüística aprender a escribir y la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p>	<p>2011.</p> <p>H₀: La capacidad lingüística aprender a leer no se relaciona directa y significativamente con la competencia profesional de los estudiantes de Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p> <p>H₂: La competencia profesional de los estudiantes está en directa relación con la capacidad lingüística aprender a escribir en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p> <p>H₀: La competencia profesional de los estudiantes no está en directa relación con la capacidad lingüística aprender a escribir en el Bachillerato de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sede Cañete, durante el año 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composición • Redacción de un oficio • Coherencia • Cohesión • Presentación <p>Y: Competencia profesional</p> <p><u>Dimensiones e indicadores</u></p> <p>Y₁: Calificaciones en asignaturas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte • Historia • Epistemología • Filosofía • Investigación científica 		<p>variable: Competencia profesional</p> <p>r es el grado de relación entre ambas variables</p>
--	--	--	--	--	---

BASE DE DATOS

15	16	15	14	13	2	2	2	2	2	73	2	1
16	17	16	15	14	2	3	2	2	2	78	2	1
12	17	16	11	10	1	3	2	1	1	66	2	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
16	17	16	15	14	2	3	2	2	2	78	2	1
16	17	16	15	14	2	3	2	2	2	78	2	1
14	18	17	13	12	2	3	3	2	1	74	2	1
12	17	16	11	10	1	3	2	1	1	66	2	
15	15	14	14	13	2	2	2	2	2	71	2	
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
15	11	10	14	13	2	1	1	2	2	63	2	1
15	16	15	14	13	2	2	2	2	2	73	2	1
14	15	14	13	12	2	2	2	2	1	68	2	1
16	15	14	15	14	2	2	2	2	2	74	2	1
12	17	16	11	10	1	3	2	1	1	66	2	1
10	16	15	10	9	1	2	2	1	1	60	1	
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
12	11	10	11	11	1	1	1	1	1	55	1	
11	11	10	14	13	1	1	1	2	2	59	1	
15	11	10	13	12	2	1	1	2	1	61	2	
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	
16	16	15	15	14	2	2	2	2	2	76	2	1
15	17	16	14	13	2	3	2	2	2	75	2	1

15	15	14	14	13	2	2	2	2	2	71	2	1
17	16	15	16	15	3	2	2	2	2	79	2	1
11	16	15	10	9	1	2	2	1	1	61	2	1
17	17	16	16	15	3	3	2	2	2	81	3	1
15	16	15	14	13	2	2	2	2	2	73	2	1
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	1
16	17	16	15	14	2	3	2	2	2	78	2	1
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	1
11	17	16	10	9	1	3	2	1	1	63	2	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
15	17	16	14	13	2	3	2	2	2	75	2	1
15	11	10	14	13	2	1	1	2	2	63	2	1
12	16	15	11	10	1	2	2	1	1	64	2	1
16	16	15	15	14	2	2	2	2	2	76	2	1
15	15	14	14	13	2	2	2	2	2	71	2	1
17	17	16	16	15	3	3	2	2	2	81	3	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
14	15	14	13	12	2	2	2	2	1	68	2	1
16	15	14	15	14	2	2	2	2	2	74	2	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
11	18	17	10	9	1	3	3	1	1	65	2	1
15	17	16	14	13	2	3	2	2	2	75	2	1
17	18	17	16	15	3	3	3	2	2	83	3	1
12	11	10	11	10	1	1	1	1	1	54	1	
17	11	10	16	15	3	1	1	2	2	69	2	1
13	18	17	12	11	2	3	3	1	1	71	2	1
16	17	16	15	14	2	3	2	2	2	78	2	1

11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
14	17	16	13	12	2	3	2	2	1	72	2	1
15	15	14	14	13	2	2	2	2	2	71	2	1
16	16	15	15	14	2	2	2	2	2	76	2	1
13	18	17	12	11	2	3	3	1	1	71	2	1
17	18	17	16	15	3	3	3	2	2	83	3	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	1
18	16	15	17	16	3	2	2	3	2	82	3	1
14	11	10	13	12	2	1	1	2	1	60	1	1
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	
11	11	10	10	9	1	1	1	1	1	51	1	
16	16	15	15	14	2	2	2	2	2	76	2	1
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	1
11	17	16	10	9	1	3	2	1	1	63	2	1
16	16	15	15	14	2	2	2	2	2	76	2	1
14	16	15	13	12	2	2	2	2	1	70	2	1
17	17	16	16	15	3	3	2	2	2	81	3	1
16	15	14	15	14	2	2	2	2	2	74	2	1

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA ACOSTA, Rubén (2000). Breve diccionario de terminología e indicadores socio educativos. Estudios y Ediciones RA, Lima.

ABDALLAH - PRETCEILLE, M. y PORCHER, L. (1996) Education et communication interculturelle. PUF, Paris.

ABRAHAM, A. (1985). Modele multidimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif. Issy-les-Moulineaux, Editions Scientifiques et Psychologiques.

ANGULO RASCO, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J.F. Ángulo Rasco; J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez (Eds.). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica Akal, Madrid.

BAILLAUQUÈS, S. (1990). La formation psychologique des instituteurs. PUF, Paris.

BAILLAUQUÈS, S. y BREUSE, E. (1993). La première classe. Paris, E.S.F.

BAYER, E. (1984). "Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante". En: Esteve, J.M. Profesores en conflicto. Narcea, Madrid.

BENAVIDES, O. (2002). Competencias y Competitividad. Diseño para organizaciones latinoamericanas. Editorial Mc Graw Hill, Bogotá.

BYRAM, M. (1991) Teaching culture and language: towards an integrated model. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.). Mediating languages and cultures. Multilingual Matters 60. Philadelphia: Clevedon. Cap 2, p. 17-30.

BLASÉ, J.J. (1982) "A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout". Educational Administration Quarterly. 18, 4, pp. 93-113.

BRASLAVSKY, C. (1999). Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Editorial Santillana, Buenos Aires.

CALVO, Gloria; BERNARDO RENDÓN LARA, Diego y ROJAS GARCÍA, Luis Ignacio (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

CEDEFOP (2009) the shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. (La transición hacia los resultados del aprendizaje. Políticas y prácticas en Europa.) Luxemburgo: Oficina de publicaciones. Disponible en Internet (solo en inglés):http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [citado el 20.4.2011].

CEDEFOP (2010).Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. Luxemburgo: Oficina de publicaciones. Disponible en Internet (sólo en inglés): http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3052_en.pdf [citado el 20.4.2011].

CHAN NÚÑEZ, Ma. Elena (s/f). “Entre la tecnofobia y la tecnofilia: el desafío de una comunicación educativa”, en www.latarea.com.mx/articu/articu12/chan12.htm

CHAUCHAT, H. (1999).De l'identité du sujet auli en social. PUF, Paris.

CHOMSKY, N. (1965). Aspects of a Theory of Syntax. MIT Press, Cambridge.

COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, Susan (2003).Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A, y Miller (eds.). La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro, 65-79, Barcelona.

COMISIÓN EUROPEA (2009). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe

conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo Disponible en Internet: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/>

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). Conclusiones del Consejo sobre nuevas capacidades para nuevos empleos. Previsión de las capacidades necesarias y su adecuación a las exigencias del mercado laboral. En 29/30a reunión del Consejo sobre Empleo, Política Social, Sanidad y Consumo. 6479/09, Bruselas, 9.3.2009. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:ES:PDF> [citado el 16.4.2011].

COX, S. y HEAMES, R. (2000) Cómo enfrentar el malestar docente. Editorial Octaedro, Barcelona.

DELGADO SANTAGADEA, Kenneth (2005). Lograr docentes bien preparados y bien profesionales. Artículo elaborado en base al tercer objetivo del Proyecto Educativo Nacional. En Revista: Educación, Año II, Vol. II, N.º 3, ene. - jun., Lima.

DURNING, P. (1999) Education familial. PUF, Paris.

DE LA ROSA REYES, María de los Ángeles (2004). El desarrollo de las competencias comunicativas: uno de los principales retos en la Educación Superior a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, México.

DOMINGO SEGOVIA, Jesús, GALLEGO ORTEGA, José Luis, GARCÍA ARÓSTEGUI, Ignacio y RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. Universidad de Granada.

EDWARDS SCHACHTER, Mónica y LÓPEZ SANTIAGO, Mercedes (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco

de la convergencia europea. Universidad Politécnica de Valencia. En Revista Complutense de Educación Vol. 19 Núm. 2 (2008) 369-383, Madrid.

ESTEVE, J.M. (1986). Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers, *European Journal of Teacher Education*, 9, (3), 261-269.

ESTEVE, J.M. (1988). Al borde de la desmoralización, *Cuadernos de Pedagogía*, 161, julio - agosto, 26 - 28.

ESTEVE, J.M., FRANCO, S y VERA, J. (1995). Los profesores ante el cambio social. Editorial Anthropos, Barcelona.

ESTEVE, J.M. (1998). "Estrategias que pueden favorecer la contribución de la educación a la cohesión social". En: Comisión Española de la Unesco. Educación y cohesión social. Editorial Preu Spínola, 87 – 110, Sevilla.

ESTEVE, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Tenti Fanfani, E. (comp.). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: OSDE-IIPE/UNESCO, 19-69.

ETCHEVERRY, G.J. (1999). La tragedia educativa. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FEITO ALONSO, Rafael (2008). Competencias educativas: hacia un aprendizaje genuino. Universidad Complutense de Madrid. En Revista En Portada, N° 66, abril, España.

FLORES, R. (2001). Evaluación pedagógica y cognición. Educación pedagógica del conocimiento. Editorial MC GRW HILL, Bogotá Colombia.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo (s/f). La Docencia en la Enseñanza y aprendizaje Abiertos y a Distancia. La comunicación didáctica. UNED, España.

GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. (1992).Comprender y transformar la enseñanza. Editorial Morata, Madrid.

GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998).Sociedad, cultura y educación. Editorial Miño y Dávila, Madrid.

GÓMEZ, L. (2002). Lineamientos Pedagógicos para una Educación por Competencias. Sociedad Colombiana de Pedagogía. Bogotá.

GONZAGA MARTÍNEZ, Wilfredo (2005). Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

GONZÁLES RUIZ, Ramón y MARTÍNEZ PASAMAR, Concepción (1998). Competencia lingüística / competencia comunicativa: Operatividad didáctica de los niveles del lenguaje. Tesis presentada a la Universidad de Navarra, España.

GRAY, J. y otros (1999) Improving schools. Buckinham: Open University Press.

HAMON, H. y ROTMAN, P. (1984).Tantqu'il y aura des profs. Seuil, Paris.

HELLAWELL, D. (1987)."Education under attack". European Journal of TeacherEducation.10,3, pp. 245-258.

HELSEBY, G. (1999) Changing teachers' work. Buckingham: Open University Press.

HERNANDEZ, F. y SANCHO, J.M. (1989).Para enseñar no basta con saber la asignatura. Editorial Laia, Barcelona.

HONEYFORD, R. (1982).Starting teaching. London, Guilford.

HYMES, Dell (1972). On communicative competence en *Pride and Holmes* (ed).

KINCHELOE, J. L. y STEINBERG, S.R. (1997) *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

KYRIACOU, C. (1986) *Effective teaching in schools*. Oxford, Blackwell.

MANDATORI, Laura y otros investigadores (2009). *Nuevos desafíos para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés en el nivel universitario*. Tesis presentada a la Universidad Nacional de Catamarca.

LEBOYER, C. (2002). *Gestión de las Competencias, como analizarlas, como evaluarlas y como desarrollarlas*. Gestión2000.

LYONS, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MANRÍQUEZ-LÓPEZ, Leonardo y ACLE TOMASINI, Guadalupe (2006). *Bilingüismo y Competencia Lingüística: Diferencias en las Subcompetencias Lingüísticas Náhuatl-Español*. En: *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 40, N° 3 pp. 267-274, México.

MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.

MARCELO, C. (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU, Barcelona.

MARTÍNEZ-ABASCAL, M.A.(1991). *El malestar docente explicado a través del modelo reformulado de desamparo aprendido*. Tesis doctoral inédita, Universitat deslles Balears.

MILSTEIN, M. et al. (1984): "Organizationally based stress: What bothers Teachers". Journal of Education Research. 77, 5, pp.293-297.

MITRANI, A; DALZIEL y SUÁREZ, L. (2002). Las competencias. Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos. Editorial Desuto, Madrid.

MUÑOZ, J, (2002). Como desarrollar competencias investigativas en Educación. Editorial Magisterio, Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). Desarrollo de capacidades. 2º edición, Fondo Editorial del MINEDU, Lima.

MORENO GARCÍA, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. Carabela. nº 58, pp. 49-74.

NAVARRO PEÑA, Elsa (2000). Aprendizaje significativo y mapas conceptuales. Editorial Eximpress, Lima.

PARLAMENTO EUROPEO; CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2008 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394, 30.12.06, pp. 10-18. Disponible en Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=>

PERETTI, A. (1982). La formation des personnels de l'Education nationale. Paris, La Documentation Française.

PÉREZ BELLO, Teresa y ROMÉU ESCOBAR, Angelina (2006). Estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia fonológica de los profesores generales integrales en Formación. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas presentada al Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Facultad de Formación de Profesores Generales Integrales, La Habana, Cuba.

PISCOYA HERMOSA, Luis (2008). Antecedentes y lógica causal para la evaluación presupuestal del PRONAFCAP por resultados. Informe sobre presupuesto evaluado: PRONAFCAP, Ministerio de Educación, Lima.

POOLE, B. (2001). Docentes del Siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. Editorial MG GraW-Hill. Madrid España.

RAMIREZ CORTES, Martha Lucia (2009). Competencias docentes desde la perspectiva andrológica en facilitadores de educación superior. Universidad Rafael Bellosó Chacín, Venezuela.

RANJARD, P. (1984). Les enseignants persécutes. Jauze, Paris.

RENDÓN CALDERÓN, Gloria Isabel y PEÑA TAMAYO, John Jairo (2008). Competencias lingüísticas y comunicativas. Fundación Universitaria Luis Amigó Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Contables. Programa Competencias Lingüísticas y Comunicativas, Medellín – Colombia.

ROMÉU, A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana, Cuba.

SEGURA, S. y BEJARANO, A. (2003). Modelo pedagógico de la Educación General. IFES. Bogotá.

TOBON, S. (2006), Competencias Docentes en Educación Superior. Editorial Ecco, Bogotá.

TOFFLER, A. (1990) El cambio del poder. Plaza y Janés, Barcelona.

TRUJILLO, F. (2001). De las Competencias Lingüísticas a la competencia intercultural. Institutote Estudios Ceuties.

URDANETA, R. (2001). "Factores que constituyen las competencias del investigador. Modelo interpretativo" Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Rafael Bellosó Chacín.

VEENMAN, S. (1984) "Perceived problems of beginning teacher" Review of Educational Reserch.54, 2, pp. 143-178.

VEZUB, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.Papers Editores, 79 – 119 Buenos Aires.

VONK, H. (1983)."Problems of the beginning teacher" European Journal of TeacherEducation.6, 2, pp. 133-150.

VONK, H. (1984).Teacher education and teacher practice. Amsterdam, Free University Press.

WALL, W.D. (1959): Education et santé mental. Paris, Unesco. (1966): Educación y salud mental. Madrid, Aguilar.

WOODS, P y otros (1997) Restructuring schools, reconstructing teachers. Buckingham: Open University Press. Conference.

ZABALZA, M. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea, S.A de Ediciones.