



Universitat Autònoma de Barcelona

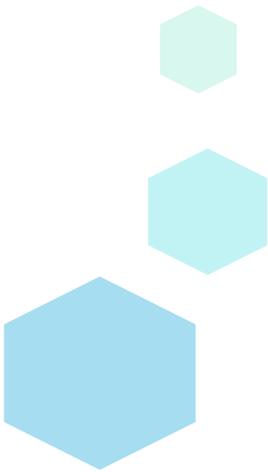
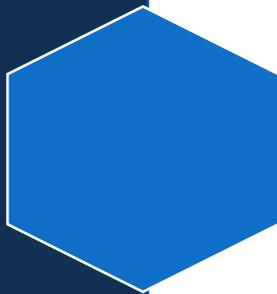
ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

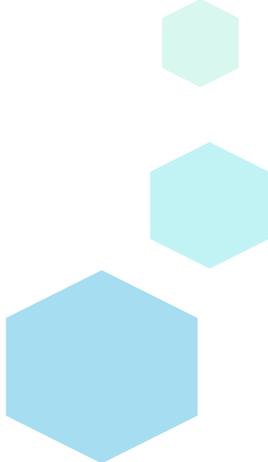
WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación



**Prácticas pedagógicas en el
proceso de adquisición y
desarrollo de competencias
básicas en estudiantes de la
provincia de Concepción**



Pamela Andrea Caro Quintana

Director
Dr. Antoni Navío Gámez



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada
Doctorado en Educación

Título

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y
desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la
provincia de Concepción

Pamela Andrea Caro Quintana

Director
Dr. Antoni Navío Gámez

Bellaterra (Cerdanyola del Vallés), Noviembre de 2020

Agradecimientos

Este recorrido profesional y personal de cuatro años, ha sido reconfortante, motivador, difícil a ratos, pero sin dudas un tremendo desafío, el cual no podría haber finalizado sin el apoyo y amor de algunos(as).

En primera instancia a quien me inspira, motiva y apoya incondicionalmente a ti Willy mi esposo y compañero de vida, mis infinitas gracias por impulsarme a realizar y terminar este tremendo desafío personal y profesional, junto a la Mila son mi base y mi motivo de superación a diario.

A mi director de tesis Tony, en quien encontré además de un excelente guía en mi proceso y formación como investigadora, vi en ti a una excelente persona, gracias por tu dedicación, profesionalismo, cariño conmigo y mi familia.

No puedo dejar fuera a mi familia, a mi madre Sonia, mis hermanas Javiera y Paola por su apoyo y confianza en mis capacidades personales y profesionales. A mis amigos y amigas quienes con su amor, apoyo y cariño me ayudan a ser mejor.

A todos y todas quienes hicieron posible realizar este desafío, me refiero a los profesores y profesoras de educación básica de la provincia de Concepción, grandes profesionales aportando con su voluntad y dedicación en la educación de los niños y niñas. En especial a quienes han sido testigos de este proceso, me refiero a mis colegas del Liceo Santa Leonor de Talcahuano, gracias por su apoyo, voluntad y respeto profesional.

“...Que la vida no es más que una quimera;
Una ilusión, un sueño sin orillas,
Una pequeña nube pasajera...”
Nicanor Parra.

Glosario de términos

CMO	: Contenidos Mínimos Obligatorios
LGE	: Ley general de educación
MBE	: Marco para la buena enseñanza
OA	: Objetivos de aprendizaje
OAT	: Objetivos de aprendizaje transversales
OF	: Objetivos Fundamentales
OFT	: Objetivos Fundamentales Transversales
JUTP	: Jefe(a) de unidad técnico pedagógica
DEM	: Departamento Educación Municipal
DAEM	: Departamento de Administración de Educación Municipal
PIE	: Programa integración escolar

Índice

Agradecimientos.....	3
Introducción General.....	15
MARCO GENERAL	17
1.1. Justificación del estudio y planteamiento del problema	20
1.1.1. Antecedentes del problema	20
1.1.2. Fundamentación del problema	23
1.2. Preguntas de la investigación	27
1.2.1. Pregunta general	28
1.2.2. Preguntas específicas.....	28
1.3. Objetivos del estudio.....	28
1.3.1. Objetivo general.....	28
1.3.2. Objetivos específicos	29
MARCO TEÓRICO	31
2. Competencias básicas	34
2.1. Introducción.....	34
2.2. Evolución de las competencias básicas: ¿Cómo ha evolucionado la competencia profesional a la competencia básica?	35
2.3. ¿Qué es una competencia básica?.....	38
2.4. ¿Cuáles son los tipos de competencias?	41
2.5. ¿Para qué y por qué trabajar por competencias?	44
2.5.1. Los beneficios del trabajo por competencias	44
2.5.2. Las complejidades del trabajo por competencias	45
2.6. ¿Cómo trabajar las competencias básicas en el currículo?	46
2.6.1. Elementos curriculares ¿Cómo trabajar distintos elementos curriculares como los conocimientos, habilidades y actitudes orientados a la competencia?	49
2.7. Estrategias del profesorado en el trabajo por competencias	52
2.8. La evaluación de competencias.....	55
2.8.1. Beneficios y complejidades de la evaluación de competencias en el currículum	59
2.8.2. ¿Cómo evaluamos las competencias?	60
3. Estrategias metodológicas	63
3.1 Introducción	63
3.2. Definición de estrategias.....	63
3.3. Modalidades de estrategias metodológicas	65
3.4. Metodologías activas	66
4. Prácticas pedagógicas	70
4.1 Introducción	70
4.2. Conceptualización de las prácticas pedagógicas.....	70
4.3. Tipos de prácticas.....	78
4.4. Objetivos de la práctica pedagógica	79
4.5. Elementos esenciales en la práctica pedagógica.....	80
4.6. Prácticas pedagógicas en Chile.....	81
4.6.1. Estrategias de enseñanza	82

4.6.2. Ambiente propicio para el aprendizaje	83
4.7. Enfoques en las prácticas pedagógicas	84
4.7.1. Buenas prácticas pedagógicas	87
5. Marco de Referencia.....	89
5.1 Introducción	89
5.2. La educación básica en Chile	91
5.2.1. La estructura curricular chilena	91
5.3. Caracterización del sistema educativo	91
5.4. Bases curriculares de la Educación Básica en Chile	93
5.5. Objetivos de Aprendizaje (OA).....	94
MARCO APLICADO	97
6.4.3. Validación del cuestionario	113
6.4.4. Proceso de aplicación	117
6.4.5. Análisis y procesamiento de la información	117
6.5. Diseño Cualitativo	118
6.5.1. Muestra	119
6.5.2. Técnicas de recogida de datos	120
6.5.3. Proceso de aplicación	121
6.5.4. Análisis de procesamiento de la información	122
RESULTADOS	125
7. Resultados del cuestionario	127
7.1. Introducción.....	127
.....	128
7.2 Análisis descriptivo.....	129
7.2.1. Aspectos sociodemográficos	129
7.3. Análisis inferencial	139
7.4. Análisis de los resultados en función del género	140
7.4.1. Sobre las competencias básicas.....	140
7.4.2. Sobre las estrategias metodológicas	142
7.4.3. Sobre las prácticas pedagógicas	146
7.5. Análisis de los resultados en función de la edad	148
7.5.1. Sobre las competencias básicas.....	148
7.5.2. Sobre las estrategias metodológicas	151
7.5.3. Sobre las prácticas pedagógicas	155
7.6. Análisis de los resultados en función de la dependencia del establecimiento	157
.....	157
7.6.1. Sobre las competencias básicas.....	157
7.6.2. Sobre las estrategias metodológicas	159
7.6.3. Sobre las prácticas pedagógicas	163
7.7. Análisis de los resultados en función de la etapa en la que trabaja	166
7.7.1. Sobre las competencias básicas.....	166
7.7.2. Sobre las estrategias metodológicas	168
7.7.3. Sobre las prácticas pedagógicas	172
7.8. Análisis de los resultados en función de la especialidad.....	175
7.8.1. Sobre las competencias básicas.....	175
7.8.2. Sobre las estrategias metodológicas	177

7.8.3. Sobre las prácticas pedagógicas	181
7.9. Análisis de los resultados en función del nivel de estudios	183
7.9.1. Sobre las competencias básicas.....	183
7.9.2. Sobre las estrategias metodológicas	185
7.9.3. Sobre las prácticas pedagógicas	189
7.10. Análisis de los resultados en función de los años de experiencia	191
7.10.1. Sobre las competencias básicas.....	191
7.10.2. Sobre las estrategias metodológicas	193
7.10.3. Sobre las prácticas pedagógicas	197
7.11. Análisis de los resultados en función de los años de experiencia en el mismo lugar de trabajo	199
7.11.1. Sobre las competencias básicas.....	199
7.11.2. Sobre las estrategias metodológicas	201
7.11.3. Sobre las prácticas pedagógicas	205
8. Resultados de entrevistas y grupos focales	208
8.1 Introducción	208
8.2 Competencias básicas en los estudiantes.	217
8.3 Prácticas pedagógicas del profesorado.	219
8.4 Estrategias para desarrollar competencias básicas.	223
8.5 Adquisición de las competencias básicas en los estudiantes	224
8.6 Formación del profesorado	227
8.7. Factores que influyen en el desarrollo de competencias básicas	229
9. Triangulación.....	231
9.1 Introducción	231
9.2. Ámbito 1 Competencias Básicas.....	232
9.2.1. Conocimiento sobre las competencias	232
9.2.2. Conocer los beneficios y complejidades de las competencias básicas	232
9.2.3. Institucionalización del trabajo por competencias	233
9.2.4. Competencias más desarrolladas en los estudiantes	234
9.2.5. Competencias menos desarrolladas en los estudiantes	235
9.3. Ámbito 2 Estrategias	236
9.3.1. Estrategias para adquirir competencias	236
9.3.2. Estrategias más y menos utilizadas	237
9.3.3. Valoración de las estrategias	238
9.3.4. Recursos de aprendizaje	239
9.4. Ámbito 3 Prácticas pedagógicas	241
9.4.1. Prácticas pedagógicas que facilitan el desarrollo de competencias ...	241
9.4.2. Utilización de prácticas pedagógicas	242
9.5. Desarrollo profesional y capacitación.....	243
9.6. Desarrollo profesional en su lugar de trabajo.....	244
MARCO CONCLUSIVO	247
10.1 Introducción.....	249
10.2. Conclusiones.....	250
10.3. Discusiones.....	261
10.4. Limitaciones del estudio	272
10.5. Propuestas y líneas futuras de investigación	272

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	276
ANEXOS	286

Índice figuras, gráficos y tablas

Figura 1. Estructura capítulo 1	19
Figura 2. Estructura marco teórico	33
Figura 3. Puntos de vista prácticas pedagógicas	75
Figura 4. Acciones dentro del desarrollo de competencias	76
Figura 5. Dominios Marco Buena Enseñanza	82
Figura 6. Dimensiones prácticas docente	85
Figura 7. Definiciones prácticas docente.....	87
Figura 8. Estructura capítulo 6	90
Figura 9. Estructura capítulo 6	100
Figura 10. Esquema diseño metodológico	101
Figura 11. Sistema educativo chileno.....	103
Figura 12. Estructura capítulo de resultados	128
Figura 13. Estructura presentación resultados cualitativos	208
Figura 14. Relación entre códigos.....	216
Figura 15. Modelo de trabajo por competencias en educación básica.....	274
Gráfico 1. Distribución del género de las personas encuestadas.....	129
Gráfico 2. Intervalos de edad	130
Gráfico 3. Dependencia del establecimiento donde trabajan las personas encuestadas	131
Gráfico 4. Años de experiencia	132
Gráfico 5. Experiencia en el lugar de Trabajo	133
Gráfico 6. Nivel de enseñanza en el que trabajan actualmente las personas encuestadas	133
Gráfico 7. Especialidad del profesorado.....	134
Gráfico 8. Área de especialidad de los profesores(as).....	135
Gráfico 9. Zona geográfica.....	135
Gráfico 10. Actividad de las comunas	136
Gráfico 11. Municipio de los encuestados	136
Gráfico 12. Institución de egreso.....	137
Gráfico 13. Nivel de estudios.....	138
Gráfico 14. Estudios agrupados	138
Gráfico 15. Familiarización con las competencias básicas	140
Gráfico 16. Desarrollo de competencias en los estudiantes.....	142
Gráfico 17. Metodologías para el desarrollo de competencias.....	143
Gráfico 18. Uso de estrategias para la adquisición de competencias	144
Gráfico 19. Valoración de las estrategias metodológicas	145

Gráfico 20. Utilización de recursos de aprendizaje	146
Gráfico 21. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	147
Gráfico 22. Uso de prácticas pedagógicas	148
Gráfico 23. Familiarización con las competencias básicas	149
Gráfico 24. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	151
Gráfico 25. Metodologías para adquirir competencias	152
Gráfico 26. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias	153
Gráfico 27. Valoración de las estrategias metodológicas	154
Gráfico 28. Utilización de recursos de aprendizaje	155
Gráfico 29. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	156
Gráfico 30. Uso de prácticas pedagógicas	157
Gráfico 31. Familiarización con las competencias básicas	158
Gráfico 32. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	159
Gráfico 33. Metodologías para adquirir competencias	160
Gráfico 34. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	161
Gráfico 35. Valoración de las estrategias metodológicas	162
Gráfico 36. Utilización de recursos de aprendizaje	163
Gráfico 37. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	164
Gráfico 38. Uso de prácticas pedagógicas	165
Gráfico 39. Familiarización con las competencias básicas	167
Gráfico 40. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	168
Gráfico 41. Metodologías para adquirir competencias	169
Gráfico 42. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	170
Gráfico 43. Valoración de las estrategias metodológicas	171
Gráfico 44. Utilización de recursos de aprendizaje	172
Gráfico 45. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	173
Gráfico 46. Uso de prácticas pedagógicas	174
Gráfico 47. Familiarización con las competencias básicas	175
Gráfico 48. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	176
Gráfico 49. Metodologías para adquirir competencias	177
Gráfico 50. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	178
Gráfico 51. Valoración de las estrategias metodológicas	179
Gráfico 52. Utilización de recursos de aprendizaje	180
Gráfico 53. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	182
Gráfico 54. Uso de prácticas pedagógicas	183
Gráfico 55. Familiarización con las competencias básicas	184
Gráfico 56. Desarrollo de competencia básicas en los estudiantes	185
Gráfico 57. Metodologías para adquirir competencias	186
Gráfico 58. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias	187

Gráfico 59. Valoración de las estrategias metodológicas	188
Gráfico 60. Utilización de recursos de aprendizaje	189
Gráfico 61. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	190
Gráfico 62. Uso de prácticas pedagógicas.....	191
Gráfico 63. Familiarización con las competencias básicas	192
Gráfico 64. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	193
Gráfico 65. Metodologías para adquirir competencias	194
Gráfico 66. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	195
Gráfico 67. Valoración de las estrategias metodológicas	196
Gráfico 68. Utilización de recursos de aprendizaje	197
Gráfico 69. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	198
Gráfico 70. Uso de prácticas pedagógicas.....	199
Gráfico 71. Familiarización con las competencias básicas	200
Gráfico 72. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	201
Gráfico 73. Metodologías para adquirir competencias	202
Gráfico 74. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	203
Gráfico 75. Valoración de las estrategias metodológicas.....	204
Gráfico 76. Utilización de recursos de aprendizaje	205
Gráfico 77. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	206
Gráfico 78. Uso de prácticas pedagógicas.....	207
Tabla 1. Conceptualizaciones de competencias	47
Tabla 2. Modalidad, descripción y estrategias metodológicas.....	65
Tabla 3. Criterios por dominio MBE.....	82
Tabla 4. Criterios por dominio 2	83
Tabla 5. Establecimientos funcionando en la Provincia de Concepción.....	92
Tabla 6. Matrícula de la provincia de Concepción por comunas	93
Tabla 7. Profesores por dependencia en la provincia	93
Tabla 8. Distribución de docentes educación básica por comuna.....	104
Tabla 9. Descripción de variable, indicador y técnica de recogida	105
Tabla 10. Descripción de variable, indicadores e ítems	111
Tabla 11. Cantidad de participantes por comuna	117
Tabla 12. Criterios del guión para grupos focales	119
Tabla 13. Técnica de recogida y participantes en diseño cualitativo.....	120
Tabla 14. Entrevistas y grupos focales.....	122
Tabla 15. Familiarización con las competencias básicas.	140
Tabla 16. Desarrollo de competencias en los estudiantes	141
Tabla 17. Metodologías para el desarrollo de competencias	142
Tabla 18. Uso de estrategias para la adquisición de competencias.....	143
Tabla 19. Valoración de las estrategias metodológicas	144

Tabla 20. Utilización de recursos de aprendizaje	145
Tabla 21. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	146
Tabla 22. Uso de prácticas pedagógicas	147
Tabla 23. Familiarización con las competencias básicas	149
Tabla 24. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	150
Tabla 25. Metodologías para adquirir competencias	151
Tabla 26. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias	152
Tabla 27. Valoración de las estrategias metodológicas	153
Tabla 28. Utilización de recursos de aprendizaje	154
Tabla 29. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	155
Tabla 30. Uso de prácticas pedagógicas	156
Tabla 31. Familiarización con las competencias básicas	157
Tabla 32. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	158
Tabla 33. Metodologías para adquirir competencias	160
Tabla 34. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	161
Tabla 35. Valoración de las estrategias metodológicas	162
Tabla 36. Utilización de recursos de aprendizaje	163
Tabla 37. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	164
Tabla 38. Uso de prácticas pedagógicas	165
Tabla 39. Familiarización con las competencias básicas	166
Tabla 40. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	167
Tabla 41. Metodologías para adquirir competencias	168
Tabla 42. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	169
Tabla 43. Valoración de las estrategias metodológicas	170
Tabla 44. Utilización de recursos de aprendizaje	171
Tabla 45. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	173
Tabla 46. Uso de prácticas pedagógicas	174
Tabla 47. Familiarización con las competencias básicas	175
Tabla 48. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	176
Tabla 49. Metodologías para adquirir competencias	177
Tabla 50. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	178
Tabla 51. Valoración de las estrategias metodológicas	179
Tabla 52. Utilización de recursos de aprendizaje	180
Tabla 53. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	181
Tabla 54. Uso de prácticas pedagógicas	182
Tabla 55. Familiarización con las competencias básicas	183
Tabla 56. Desarrollo de competencia básicas en los estudiantes	184
Tabla 57. Metodologías para adquirir competencias	185
Tabla 58. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias.	186

Tabla 59. Valoración de las estrategias metodológicas	187
Tabla 60. Utilización de recursos de aprendizaje	188
Tabla 61. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	189
Tabla 62. Uso de prácticas pedagógicas	190
Tabla 63. Familiarización con las competencias básicas	191
Tabla 64. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	192
Tabla 65. Metodologías para adquirir competencias	193
Tabla 66. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	194
Tabla 67. Valoración de las estrategias metodológicas	195
Tabla 68. Utilización de recursos de aprendizaje	196
Tabla 69. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	197
Tabla 70. Uso de prácticas pedagógicas	198
Tabla 71. Familiarización con las competencias básicas	199
Tabla 72. Desarrollo de las competencias en los estudiantes	200
Tabla 73. Metodologías para adquirir competencias	201
Tabla 74. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	202
Tabla 75. Valoración de las estrategias metodológicas	203
Tabla 76. Utilización de recursos de aprendizaje	204
Tabla 77. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	205
Tabla 78. Uso de prácticas pedagógicas	206
Tabla 79. Resumen códigos	210
Tabla 80. Frecuencia palabras	212
Tabla 81. Códigos principales, su densidad y porcentaje	213
Tabla 82. Cuadro de síntesis	236
Tabla 83. Síntesis de estrategias metodológicas	240
Tabla 84. Síntesis de prácticas pedagógicas	243
Tabla 85. Desarrollo profesional personal y en el lugar de trabajo	245

Introducción General

La práctica pedagógica se constituye en un espacio central del quehacer docente, dado que promueve la concreción material de las posibilidades de mejora del sistema escolar. En el caso de Chile, la normativa educacional de largo plazo ha sido progresivamente modificada; en primer lugar, se cambió la LOCE por la Ley General de Educación que abrió la puerta a diversos cuerpos legales, como, por ejemplo: Sistema de Aseguramiento de la Calidad, Reforma Curricular, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley de Inclusión, Nueva Educación Pública, entre otros.

En este contexto de cambios y reformas, el ámbito curricular se termina de modificar el año 2019 con las nuevas bases de educación parvularía o primera infancia, las cuales se alinean con las bases curriculares de enseñanza media y básica.

Por ello, cada una de las bases se articula en función de los Objetivos de Aprendizajes (OA), conformando un currículum centrado en el aprendizaje bajo un paradigma sociocognitivo curricular, lo cual ha implicado que el rol del profesorado y sus prácticas han ido modificándose para responder a los nuevos desafíos curriculares. Ahora el foco está en la construcción del aprendizaje por parte de los estudiantes y las prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes.

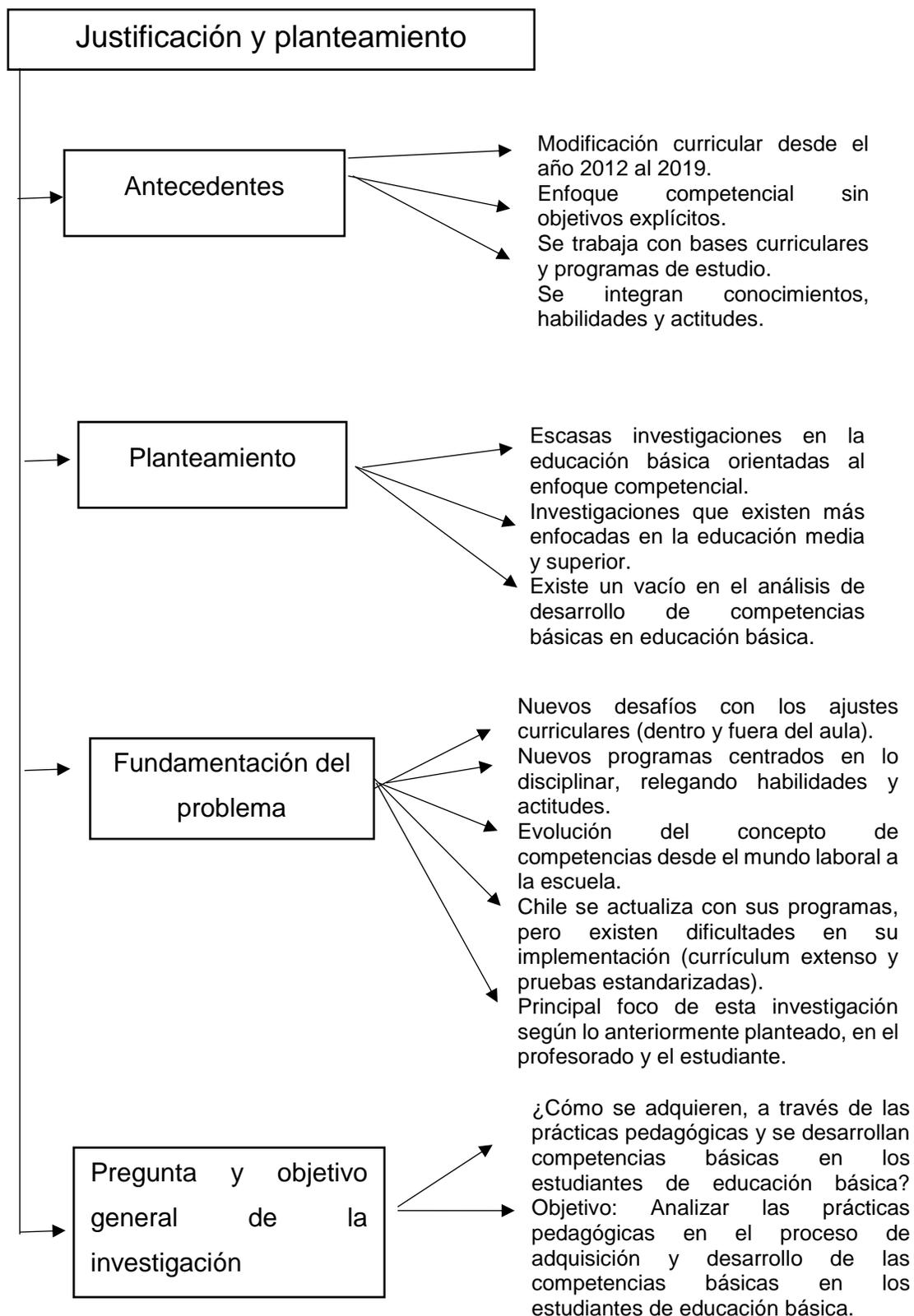
En función de estos aspectos, es donde se comienza a indagar respecto de la estructura y fundamentos de los OA, que básicamente están dentro de un enfoque competencial, sin poseer una declaración explícita. En este contexto, los documentos ministeriales señalan que los OA se relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes, para el desarrollo de variadas habilidades que van profundizándose a medida que avanza en la trayectoria escolar.

En este contexto, la interrogante que surgió y guió el proceso de investigación doctoral se centró en las prácticas pedagógicas del profesorado en función de la adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes de educación básica. Principalmente, porque el proceso de construcción de competencias requiere de una lucidez pedagógica que permita promover el desarrollo de los estudiantes en todos los niveles, sin el constreñimiento de las disciplinas, concebidas tradicionalmente como saberes aislados y desconectados entre sí y poder dilucidar cómo el profesorado está desarrollando las competencias en el estudiantado, entendidas como la integración de habilidades, conocimientos y actitudes.

Toda la ruta seguida para el definir, fundamentar, plantear y justificar el problema de investigación seguido por la tesis doctoral, se grafica en la figura 1, que evidencia los aspectos más relevantes de la problemática que se detallan en las páginas precedentes.

MARCO GENERAL

Figura 1. Estructura capítulo 1



1.1. Justificación del estudio y planteamiento del problema

1.1.1. Antecedentes del problema

La estructura curricular de la educación general básica en Chile tuvo una modificación importante a partir del año 2012, donde se cambió desde su enfoque hasta la estructura de sus programas de estudio.

Los objetivos de los programas de estudio con estas modificaciones están ahora centrados en el aprendizaje, ya que evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr, y no en la enseñanza como ocurría anteriormente. Los antiguos programas de estudio ponían el foco de la enseñanza se encontraba en las disciplinas y el concepto, el “marco curricular de objetivos fundamentales y contenidos mínimos Obligatorios” definido por la LOCE, correspondía a definiciones amplias en su alcance y concisas en su forma, de objetivos y contenidos anuales, en forma que se asemejaban a estándares de contenidos.

La estructura y los elementos curriculares se sitúan y responden a un enfoque competencial, aunque no lo hacen de forma explícita, ya que las competencias no se encuentran declaradas, más bien, están definidos y conceptualizados como objetivos de aprendizaje, en el marco de un currículum prescriptivo y de autonomía en la enseñanza por parte del profesorado.

Ahora bien, en cuanto a los programas de estudio y las bases curriculares de la educación básica, están conformadas por: Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) (MINEDUC, 2012), los cuales se encuentran articulados en habilidades, conocimientos y actitudes que debe desarrollar el estudiante. A modo de ejemplo se presenta un OA y OAT:

OAT:

Organizar, clasificar, analizar, interpretar y sintetizar la información y establecer relaciones entre las distintas asignaturas del aprendizaje (MINEDUC, 2012, p.29).

OA: Leer independientemente y comprender textos no literarios escritos con oraciones simples (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:

› extrayendo información explícita e implícita

› formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura (MINEDUC, 2012, p.51)

Al leer los OA y los OAT, queda demostrado en su planteamiento que el enfoque competencial se encuentra en el currículum chileno. En este sentido autores, como Perrenoud (2007), Zabala y Arnau (2010) y Escamilla (2009), plantean que parte del desarrollo de una competencia está contenido por distintos elementos como los conocimientos, las habilidades y actitudes. Por su parte, Casanova (2012) lo plantea de la siguiente manera:

La competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida (p. 21).

En el contexto chileno, la investigación sigue siendo escasa en el área de la educación básica, especialmente en el estudio de las competencias adquiridas por los estudiantes. Además, en el ámbito curricular no se realiza un reconocimiento y análisis explícito de las competencias que están contenidas en el currículum. Más bien aparecen incluidas de manera indirecta en los distintos elementos del currículum sin una explicitación expresa de su condición competencial.

No obstante, el interés por las competencias es patentes en muchas investigaciones que se han enfocado y desarrollado en las competencias del profesorado de educación básica, media y educación superior en distintas áreas y contextos (Oyarzún, 2016; Carrillo, 2015; Arellano, 2014; Fuentes, 2012; entre otros). Se puede agregar que se ha investigado dentro de la educación superior planteándolos como estándares y perfiles profesionales basado en competencias CIDE (2012).

A partir del vacío empírico mencionado anteriormente, se realizó una investigación sobre el tema de las competencias. Concretamente, en una investigación realizada en la provincia de Concepción, se estudiaron las percepciones del profesorado en

torno a las mismas (Caro, 2016). Específicamente se realizó una aproximación al contexto de las competencias dentro de la educación básica; es decir, las competencias que deben trabajarse y el concepto en la educación básica. Los resultados de este estudio son el punto de partida para profundizar el tema, considerando, además, otras variables que circunscriben y dan sentido al fenómeno de estudio.

El análisis de las investigaciones en el contexto chileno nos evidencia que el estudio de las competencias se enfoca primordialmente a las del profesorado. Es un acercamiento profesional que afecta al quehacer docente en diferentes niveles y categorías profesorado de educación básica, media y superior. La revisión de las investigaciones deja claro que hay un vacío en la educación básica, cuando nos referimos a las competencias que en este nivel educativo deben desarrollarse en los y las estudiantes. No obstante, sí que existen múltiples estudios que, desde la perspectiva del profesorado, indagan en las competencias que deben activarse en los futuros profesores en forma de estándares incluidos en los programas de estudio de las distintas universidades. La clave está en pasar del profesor al estudiante: qué competencias debe activar en los alumnos de educación básica el profesorado que ha sido formado con un referente competencial en el contexto de la educación superior. Parece lógico pensar que alguien (profesor/a) que ha estado formado con una lógica competencial (perfiles de egreso basados en competencias) haga lo mismo cuando pasa a formar a sus alumnos en la educación básica. Esta lógica de consecuencia pedagógica cobra más sentido cuando, como hemos dicho anteriormente, el marco curricular (representado en los OA y OAT) evidencias que el sistema educativo se articula en una lógica competencias y no profesional.

Por tanto, con la poca evidencia empírica que existe del tema en el contexto chileno existen vacíos en relación con cómo los profesores de educación básica desarrollan sus prácticas pedagógicas para formar a los estudiantes, visibilizando las distintas dimensiones del quehacer pedagógico relacionado con las competencias que adquieren, a través de la mediación del profesorado y cómo se desarrollan las

competencias básicas en los estudiantes. Todo ello mediante metodologías, estrategias y prácticas de su profesorado.

En resumen, teniendo en cuenta los programas de estudio con este nuevo enfoque, las pocas evidencias o investigaciones relacionadas con el desarrollo de competencias y las prácticas del profesorado, confluyen en que se haya generado en la investigadora un gran interés en realizar en este ámbito, la presente investigación doctoral. Más concretamente, en las prácticas pedagógicas durante el proceso de adquisición de competencias básicas en estudiantes de educación básica en Chile.

1.1.2. Fundamentación del problema

La educación general básica en Chile se encuentra en un momento de ajustes de los programas de estudio, los cuales presentan una estructura y elementos curriculares nuevos. Ello conlleva desafíos dentro del aula y, en especial, en lo referido a las prácticas pedagógicas docentes, tanto individuales como colectivas.

Los nuevos elementos curriculares tienen su objetivo en el aprendizaje, aunque en la práctica es traducido en la adquisición de conocimientos disciplinares, relegando a un segundo plano las habilidades y actitudes. Es la transmisión de lo disciplinar lo que se lleva el protagonismo en las aulas, y, por ende, en las prácticas del profesorado. Esto se ratifica con la política de evaluación nacional, donde el foco está puesto en la adquisición de conocimientos y no en cómo hacerlo funcional y de qué forma aporta al desarrollo personal de los estudiantes.

Además, se tiene que en Chile se carece de investigaciones relacionadas con la adquisición, prácticas pedagógicas y desarrollo de competencias básicas en los primeros niveles de enseñanza.

Entendiendo que el currículum con estos nuevos elementos genera nuevos desafíos para el profesorado, y la poca investigación en este nivel de enseñanza, genera gran interés poder realizar investigaciones en estas temáticas.

En relación con las competencias básicas, éstas han ido evolucionando en la última década. Las investigaciones en un principio estuvieron centradas en la conceptualización del tema a partir de la OCDE (2005) en su informe DeSeCo, luego se buscó analizar su integración en los centros educativos y la programación, estudiando metodologías de trabajo y finalmente evolucionó a la evaluación de competencias en el marco curricular. Según, Méndez, Méndez y Fernández-Río (2015), aunque ya se encuentran en la etapa de la evaluación por competencias, aún falta analizar la integración de éstas en el sistema educativo. Tomando en cuenta este último punto, sería la partida para esta investigación. A ello se adiciona, el informe Faure (1972), Informe Delors (1996), Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos (2016) y OECD Skills Outlook (2017), los cuales ratifican, complementan y sustentan la necesidad del desarrollo y adquisición de competencias en los estudiantes.

Con este escenario, se asume una problemática, al no saber cómo se están adquiriendo y desarrollando las competencias en los estudiantes de educación básica en Chile y cómo los docentes lo realizan, siendo tanto la adquisición, como el desarrollo, aspectos de interés en esta investigación.

Complementado lo anterior, la investigación realizada por Caro (2016), según lo obtenido en la muestra participante en el estudio, el profesorado no posee un concepto integral de las competencias básicas, aunque los docentes logran desarrollarlas de una forma intuitiva. Se desconocen la efectividad de las metodologías para el desarrollo de competencias en los estudiantes y cuáles son las que utilizan el profesorado.

Las competencias llevan una larga data y es a partir del mundo del trabajo en que este concepto es introducido y conocido. Fue en los años setenta cuando se dio a conocer el concepto de competencia en el mundo laboral. Se vio la encrucijada que eran los trabajadores, que ya habían sido escolarizados, quienes debían poseer

estas competencias y fue de ahí donde se llevó el término competencia hasta el mundo educativo (Díaz, 2006).

Fue en el año 2005 cuando la OCDE, en su informe DeSeCo (2005), planteó el concepto de competencia para ser trabajado en la educación, y se hizo poco a poco global y necesario en los currículums de las naciones.

Chile no podía quedar atrás en este cambio de enfoque educacional y adoptó como propio el enfoque competencial en su currículum, sin explicitarlo, ya que en sus programas se trabaja a través de los Objetivos de Aprendizaje, los cuales son compatibles e incluso necesarios para el trabajo competencial según autores como Perrenoud (2012) y Lasnier (2000). Éste último plantea que ambas formas de trabajo, tanto la formación por competencias (FPC) como la formación por objetivos (FPO), tienen la misma meta, que es que el estudiante logre poner en su vida diaria lo aprendido en su escolarización.

Entendiendo todo este panorama anteriormente mencionado, he aquí la importancia del trabajo por competencias en la educación, y por qué es necesario poder obtener de primera fuente y en el contexto más próximo, datos e investigaciones que estén relacionadas con esta temática. No obstante, el sistema educativo chileno, en este momento, no posee suficientes investigaciones específicas en el área de la educación básica, evidencia que nos lleva a considerar que una aportación en esta área es fundamental.

Para contextualizar, se tiene que el sistema educativo chileno, se rige en sus prácticas por un currículum extenso y de pruebas estandarizadas que miden la calidad de la educación, por lo cual se les otorga gran importancia a los contenidos como los matemáticos y de lenguaje, siendo estas competencias disciplinares, las que llevan la mayor preocupación del profesorado. Sin embargo, el profesorado reconoce la importancia del desarrollo de otras competencias, no sabiendo explícitamente cuáles son éstas y cómo lograr desarrollarlas.

Se tiene así que el profesorado, en su trabajo curricular, lo hace con los OA, que en la educación básica son definidos para cada asignatura. Estos aprendizajes son terminales esperables y se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados (MINEDUC, 2012b). Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo. Se busca que los alumnos pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases, como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (MINEDUC, 2012). Es a partir de esta declaración que se entiende el enfoque competencial sin declararlas, siendo los docentes los que deben conjugar todos estos elementos curriculares y desarrollarlos en sus estudiantes.

En Chile, el Consejo Superior de Educación, al revisar las bases curriculares, deja pendiente, como se demuestra en el año 2009 en la actualización del Marco Curricular ya que plantea que se carece tanto en su conceptualización, aplicabilidad y conocimientos de las competencias básicas, que además es poco compatible y ambiguo y solo se presta para confusiones. A continuación, se detallan estas observaciones, que fueron consideradas por las Bases Curriculares. MINEDUC (2011a):

La dificultad de diseñar e implementar un modelo de “competencias”, dado que no existe “suficiente reflexión en torno a su conceptualización, aplicabilidad y consecuencias”. El Consejo consideró que la vinculación entre objetivos y competencias “es ambigua, y se presta para confusiones”, sobre todo cuando no se detalla con claridad la línea teórica que la define.

Respecto al modelo de “competencias”, en las Bases Curriculares se asume lo advertido por el Consejo, en tanto resulta confuso e innecesariamente complejo incluir nuevos conceptos que no estén explícitos en la LGE. Se considera contraproducente y arbitrario diseñar el currículum en categorías como las competencias. Según la LGE, debe estar centrado en el aprendizaje. (p.14)

A pesar del análisis que realiza el organismo que aprueba o rechaza las iniciativas curriculares y otros materiales de educación, respecto de desechar un modelo formativo por competencias, hemos encontrado que en base a los cambios del currículum chileno (MINEDUC, 2012), el desarrollo de investigaciones sobre

competencias, por ahora está centrado, en niveles medios y superiores (Arellano, 2014; Carrillo, 2015; Fuentes, 2012; Oyarzún, 2016, entre otros) y la evidencia empírica existente a partir de Casanova (2012); Arnau y Zabala (2010); Escamilla (2009); Perrenoud (2007) y OCDE (2005).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es necesario investigar las prácticas pedagógicas en el proceso de la adquisición y el desarrollo de competencias básicas. Cómo son llevadas a cabo en la educación chilena, cómo han sido desarrolladas en sus prácticas diarias del profesorado, analizar las estrategias metodológicas utilizadas por ellos. También tener la oportunidad de documentar los distintos procesos y actividades que hay en las aulas en la búsqueda del desarrollo de los mencionados objetivos de aprendizaje, según el contexto que nos convoca. Todo ello a través de los actores principales que serán el profesorado y los estudiantes.

Surge así la problemática del saber cómo son las prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y cómo se desarrollan competencias básicas en los estudiantes en el sistema educativo chileno. Es por ello necesario y preciso investigar y profundizar en aquellas temáticas sin respuesta y visibilidad. Con la finalidad de contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes y del currículum vigente, alcanzando así las metas educativas en las organizaciones escolares.

1.2. Preguntas de la investigación

A partir de los antecedentes tanto del contexto del problema y la teoría desarrollada, se quiere dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1.2.1. Pregunta general

En la pregunta general se abarca toda la problemática del estudio, por lo cual se ha definido de la siguiente manera:

¿Cómo se adquieren, a través de las prácticas pedagógicas y se desarrollan competencias básicas en los estudiantes de educación básica?

1.2.2. Preguntas específicas

En las preguntas específicas, se desglosa la problemática y las distintas aristas que se quieren abordar en el estudio, de tal modo han sido presentadas de la siguiente manera:

¿Cuáles son las competencias básicas más y las menos adquiridas por los estudiantes?

¿Qué prácticas pedagógicas utilizan los profesores para la adquisición y desarrollo de competencias básicas en sus estudiantes?

¿Cómo son las prácticas pedagógicas que utiliza el profesorado para la adquisición y desarrollo de competencias básicas en sus estudiantes?

¿Cuáles son las estrategias metodológicas que utiliza el profesorado para la adquisición y desarrollo de competencias básicas?

¿Cómo adquieren las competencias básicas los estudiantes de educación básica?

1.3. Objetivos del estudio

De acuerdo con el planteamiento general del problema y considerando las interrogantes de investigación, es por cuanto esta investigación buscará conseguir los siguientes objetivos de investigación:

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general planteado en este estudio busca de forma amplia poder investigar sobre el desarrollo y la adquisición de competencias en estudiantes de educación básica y es definido de la siguiente manera:

Analizar las prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos son desprendidos de las preguntas específicas de la investigación y buscan acotar las metas que se busca investigar en este estudio, se tiene así, que son definidos de la siguiente manera:

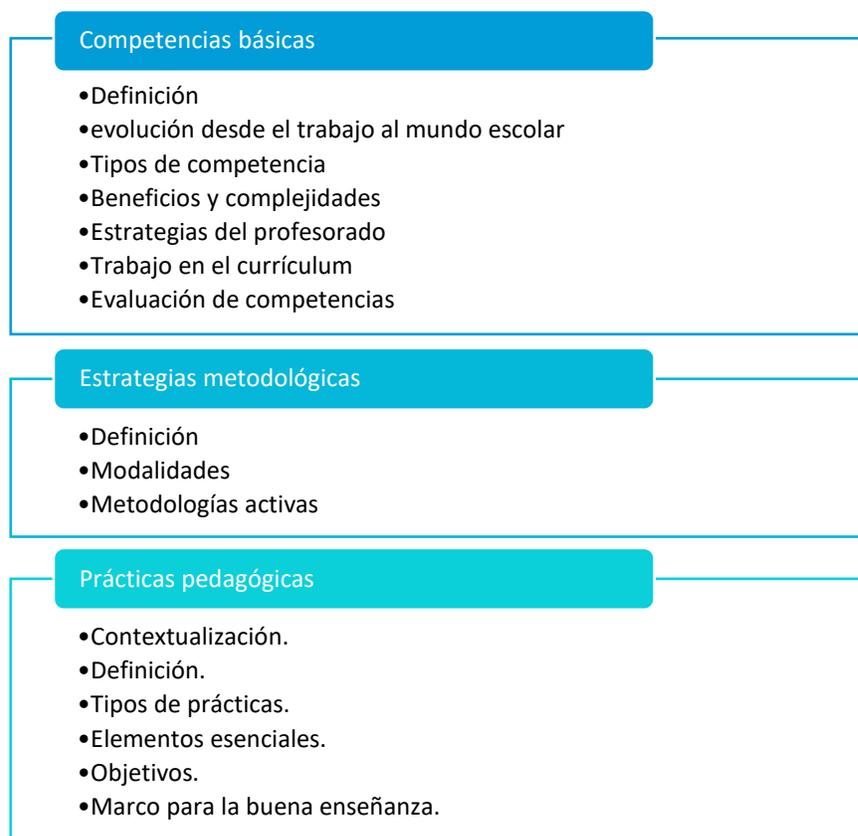
- Establecer cuáles son las competencias básicas más y las menos adquiridas por los estudiantes de educación básica.
- Analizar las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores para el desarrollo de competencias básicas.
- Describir las prácticas pedagógicas del profesorado en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas.
- Analizar las estrategias metodológicas para la adquisición y desarrollo de competencias básicas.
- Analizar cómo adquieren las competencias básicas los estudiantes de educación básica.

MARCO TEÓRICO

En este apartado encontrarán la base teórica que sustenta la tesis, en función de los temas que emergen del objeto de estudio, por ello se indagó en el estado del arte adjuntándose al contexto que rige esta investigación doctoral, este apartado está subdividido en tres pilares teóricos y temáticos, con sus diferentes variantes, a saber: las competencias básicas desde su origen, conceptualización, tipos, su implementación en el currículum hasta cómo se evalúa; las estrategias metodológicas desde su conceptualización, modalidades e implementación en el sistema y el trabajo por competencias; finalmente el tercer pilar son las prácticas pedagógicas con distintos alcances desde que son hasta sus prácticas en el contexto chileno.

Para entregar una visión general de este apartado y sus capítulos, se puede visualizar en la figura 2, la estructura y temas de todo el marco teórico.

Figura 2. Estructura marco teórico



Fuente: elaboración propia

2. Competencias básicas

2.1. Introducción

En este capítulo del marco teórico entrega los aspectos centrales de la evolución del concepto de competencias y cómo ha transitado desde el ámbito laboral al escolar, donde dialogan autores clásicos de la temática y estudios empíricos que evidencian los hallazgos sobre el uso de las competencias en educación. Además, se hace una revisión de las distintas perspectivas de los tipos de competencias, y cuál es su funcionalidad, resaltando los beneficios y complejidades de trabajar con ellas.

En el contexto del estudio, se hace especial énfasis en el trabajo de competencias desde el currículum escolar, en especial desde la mirada de las estrategias del profesorado. Se incorpora, al finalizar el capítulo, el proceso de evaluación de las competencias atendiendo a sus beneficios y complejidades prácticas en el aula.

2.2. Evolución de las competencias básicas: ¿Cómo ha evolucionado la competencia profesional a la competencia básica?

El uso del término de competencias tiene su origen hace décadas atrás donde se buscaba dar una enseñanza práctica en la vida real, buscando que lo aprendido en la escuela fuera aplicable. Sabiendo que en la educación sus objetivos se habían reducido a la memorización, lo cual no facilitaba la practicidad que se buscaba (Zabala y Arnau, 2012).

Los enfoques originarios sobre competencias enfatizaban fundamentalmente aspectos de carácter conductista; es decir, en el desempeño efectivo de una actividad. Las competencias (skills) emergen de los enfoques conductistas que se enfocaban en el adiestramiento laboral. Estas competencias eran acciones que los trabajadores debían realizar, prestándose poca atención al tipo de comprensión que dichas acciones promovían (Rué, 2007).

Históricamente, las competencias aparecen a principios de los años setenta, específicamente en el área de las empresas y el trabajo. Eran utilizadas para caracterizar a alguien, una persona que fuera capaz de realizar una tarea en forma eficiente (Zabala y Arnau, 2012). Poco después, las competencias son usadas en la educación, inicialmente en la formación profesional, para así luego extenderse al resto de las etapas educativas pasando de la restringida versión profesional a extenderse a todos los ámbitos de la persona y de la sociedad.

Se tiene entonces que la escuela no solo busca que sus estudiantes memoricen, sino que encuentren el sentido aplicable de lo que aprenden. A principios del siglo XX la escuela se cuestiona su función academicista y comienza a defender la idea de que debe servir para prepararse para la vida.

Es así como entra el término de competencias y su relación con la educación, formando y desarrollando desde la escolarización a sus integrantes para que éstos sean más hábiles y realizados en la vida real.

La problemática se encuentra en determinar qué es aquello que debe poseer una persona para solucionar y dar respuesta a las situaciones de la vida real. Ser así un ciudadano integrado, adaptado, al tiempo que transformador en la sociedad.

Surgen así a finales del siglo XX, nuevos factores que inciden sobre las competencias. Uno centrado en la acreditación de los aprendizajes realizados fuera de las instituciones de Educación Superior o para acreditar aprendizajes previos. Un segundo factor el del movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades. El tercer factor fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación (Eraut, 2006; Rué, 2007).

Hoy en día, es una obligación en el mundo laboral poseer ciertas competencias. Si no se posee una formación continua que ayude a entregar y desarrollar estas competencias las opciones de trabajo se reducen de forma muy drástica.

En este nuevo contexto y para afrontar los continuos cambios que imponen en todos los órdenes de nuestra vida, los rápidos avances científicos y la nueva "economía global", los ciudadanos nos vemos obligados a adquirir unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales que, aunque en gran medida siempre han sido necesarias, hoy en día resultan imprescindibles (Marqués, 2000, 2007).

Es a partir del mundo económico y empresarial que se realizan los cambios que hoy en día vemos a nivel curricular, al requerir de ciertas competencias a los que finalizan su etapa escolar e ingresan en el mundo del trabajo. Son distintas las áreas que requieren y denuncian la falta de competencias de sus trabajadores y que empujan desde el sistema económico hasta el sistema educativo el desarrollo de competencias.

Sin embargo, tal como lo menciona Perrenoud (2012), las reformas curriculares enfocadas con el desarrollo de competencias parten desfasadas, entre lo que la escuela pretende en la escolarización y lo que se implementa como enfoque. A falta

de este análisis es donde se implementa y se toma el riesgo de implementarlo de forma precipitada, con conceptualizaciones débiles y muchos aspectos limitados.

Por su parte, la OCDE en su informe DeSeCo (2005), clasificó las competencias en tres amplias categorías:

- Uso de herramientas físicas y socioculturales interactivamente
- Actuación de forma autónoma
- Interacción en grupos heterogéneos

En la misma línea el Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2013), agrupan las habilidades del siglo XXI en cuatro categorías:

- Formas de pensar: creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y el aprendizaje
- Formas de trabajo: comunicación y colaboración
- Herramientas para trabajar: tecnología de información y comunicaciones (TIC) y la alfabetización informacional
- Habilidades para la vida en el mundo: ciudadanía, la vida y la carrera, y la responsabilidad personal y social

También se pueden asociar las competencias, del Proyecto Tuning (2003), resolución de problemas, habilidades para el aprendizaje cooperativo, planificación y organización y coordinación de equipos de trabajo, a las disciplinas de aprendizaje.

Para sintetizar, las competencias básicas en la última década han ido evolucionando, tal como lo mencionan Méndez, Méndez y Fernández-Río (2015), en un inicio con el informe Desarrollo de Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2005), donde se plantea de manera directa y formal el trabajo por competencias en la educación, unificando y planteando un concepto de ellas.

A partir de ahí las competencias han sido investigadas en primera instancia en su conceptualización y cuáles de ellas debían estar en la educación. Luego se derivó en analizar la integración del trabajo por competencias en los centros educativos y las metodologías de trabajo en el aula. Finalmente, los últimos trabajos aparecidos

focalizan la atención en la evaluación de las competencias básicas dentro del marco curricular.

2.3. ¿Qué es una competencia básica?

Inicialmente, como ha sido mencionado, la incapacidad de gran parte de la ciudadanía escolarizada para utilizar los conocimientos en situaciones reales, llevaron el tema de las competencias al nivel educacional (Zabala y Arnau, 2007). Las competencias son identificadas como aquello que necesita cualquier persona para responder a los problemas que tendrá a lo largo de su vida; por tanto, será la intervención eficaz para dar respuesta de forma integral tanto de sus conocimientos, actitudes y procedimientos con que responda y movilice estos medios.

Tal como destaca Escamilla (2009), si se centra la mirada exclusivamente en destrezas operativas rígidas se perdería el referente de base y se dificultaría la preparación para el desenvolvimiento en distintos marcos. Monereo (2007), por su parte, señala, en este sentido, que ser competente es algo más que ser hábil en la ejecución de tareas; ser competente es ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido.

No se debe cometer el error y pensar que existe un concepto unívoco de competencia y que basta enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados (Rué 2007). Por ello, varios autores coinciden en algunos elementos que debe poseer el concepto de competencia.

La competencia es una combinación de varios recursos dentro de una familia de situaciones (Lasnier, 2000; Le Boterf, 2002 y Tardiff (2006). Ramírez (2016) lo sintetiza de la siguiente manera:

Si partimos de que una competencia es un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones, le estamos reconociendo que se

desarrolla de forma integradora, combinatoria, procesual, contextual y evolutiva (p. 247).

Las competencias poseen tres elementos que las caracterizan, de acuerdo con Cano (2008) en Cano e Ion (2012, p.251):

- Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal. El ser competente supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder). Seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento situación para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- Se desarrollan. Se puede progresar en las competencias con formación inicial, con formación permanente y con la experiencia a lo largo de la vida.
- Toman sentido en la acción. La competencia implica la capacidad de resolución de contextos (conocidos o desconocidos), dando respuesta y sentido a situaciones diferentes a las vividas (por lo que no es suficiente la repetición mecánica de “problemas tipo”)

Según Zabala y Arnau (2007) se debe aclarar el hecho de que ser competente no se trata de que la persona sea competente en sí misma, ya que la competencia debe ser demostrada bajo ciertas situaciones, movilizandolos recursos que se requieran según sea el problema al que se enfrenta el individuo.

La competencia, por otra parte, representa distintas dicotomías: memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, teoría y práctica. Implica disponer de conocimientos, un gran número de procedimientos y de la reflexión para su aplicación con el fin de alcanzar la mayor efectividad posible. Para ello “es indispensable al mismo tiempo disponer de unos conocimientos y dominar unos procedimientos” (Zabala y Arnau, 2007, p. 59).

Según Perrenoud (2012), en las ciencias de la educación y en las ciencias del trabajo existe un consenso sobre la definición de competencias, que consiste en poder actuar de forma eficaz en una clase de situaciones, utilizando distintos recursos intelectuales y emocionales.

En la misma línea y siguiendo al citado autor, señala que las competencias deben contemplar cuatro aspectos, Perrenoud (2007):

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
2. Esta movilización solo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1989), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Las competencias no son llevadas solo al ámbito escolar, se menciona que su aplicabilidad, es extendida a toda la vida de la persona, puesto que, siempre se querrá hacer bien las cosas con gratificación inmediata o mediano plazo. En este sentido, Casanova (2012) define las competencias incluyendo elementos curriculares:

La competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida (p.21)

Las competencias tienen su principal valor en relacionar lo teórico con lo práctico y su falta de continuidad en el sistema educativo. Escamilla (2009) fundamenta las competencias en tres dimensiones: psicológicas, sociales y pedagógicas.

- Fundamentación psicológica, las competencias son un tipo de capacidad, la vinculada al saber hacer. Así, cada competencia estará conformada por conjuntos de habilidades que, a su vez, se materializan en destrezas más operativas.
- Fundamentación sociológica, es la que se lleva a cabo principalmente en instituciones educativas. Para “saber hacer” es indispensable “saber”. Las competencias permitirán ajustarse y adaptarse a contextos familiares, sociales y académicos.
- Fundamentación pedagógica, existen diferentes disciplinas que componen las ciencias de la educación las cuales proporcionan información y elementos que justifican la necesidad de tratar las competencias.

En el mismo sentido, Puigvert e Iglesias (2017) enfatizan que las competencias son el desarrollo de capacidades personales por encima de la simple asimilación de contenidos. Se tiene así que se deben vincular las competencias con las capacidades, lo que supone destacar el carácter aplicativo de los aprendizajes, a la vez que reconocer una perspectiva global en la que intervienen tanto elementos cognitivos, como actitudes y habilidades. Es por ello que las competencias implican: ser, saber hacer y saber estar.

Para concluir este apartado, se tiene que el concepto y la explicación de qué es una competencia va a depender de la visión de cada autor, independiente de la particularidad de cada caso, muchos de ellos coinciden en que hay elementos esenciales en una competencia, como la combinación de recursos, habilidades, emociones, conocimientos, etc. los cuales deben ser utilizados para resolver situaciones fuera del mundo escolar, y ser así personas eficientes en cualquier situación.

2.4. ¿Cuáles son los tipos de competencias?

Las competencias han sido tipificadas de acuerdo con distintas perspectivas y autores. En el área de la educación, de acuerdo con la tipología realizada por Escamilla (2009, p. 47) quien la concreta en cinco tipos:

Competencias esenciales

Poseen un carácter medular. Son los núcleos de referencia más sintéticos. Pueden servir de guía para definir los grandes principios de la dirección metodológica y organizativa en una institución.

Competencias básicas o claves

Han sido identificadas por las disposiciones legales de carácter curricular. Son marcos de referencia de carácter más analítico que las anteriores. Permiten establecer un diálogo más próximo con las áreas y las materias.

Competencias generales

Enunciados en términos de objetivo que atienden al desarrollo de capacidades relacionadas con el saber hacer. La capacidad es el poder o potencialidad de llevar a cabo distintos tipos de acciones apropiadas para resolver problemas en diferentes situaciones. Tendrán marcado carácter transversal y serán punto de referencia para distintas áreas y materias, y en distintos cursos. Se les reconoce también como transversales o generativas.

Competencias específicas

Serán enunciados que muestren habilidades generales que se sitúan en el dominio de referencia de distintas áreas y materias.

Competencias operativas

Enunciados que identifican destrezas que alcanzar, objetivos que se deben conseguir al desarrollar en plazos relativamente próximos, y en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas.

También se tiene la tipología de Villa y Poblete (2007, p. 52) que caracterizan las competencias en tres tipos:

Multifuncionales: que ayudan a satisfacer diferentes demandas que a la persona se le presentan a diario de tipo personal y social. Se necesitan para lograr metas importantes y para resolver problemas en diversos contextos.

Transversales: que son válidas y utilizadas en diferentes ámbitos de la existencia: personales, familiares, sociales, laborales y políticos.

Multidimensionales: que contienen un estilo o forma de hacer las cosas, un sentido analítico y crítico, habilidades comunicativas y sentido común. Entre ellas se incluyen: el pensamiento crítico y reflexivo, la utilización de TIC y el trabajo en grupos heterogéneos. (OCDE, 2005).

En cambio, Perrenoud (2012) plantea que, como las competencias son tan numerosas y algunas no se desarrollan de forma suficiente, estas deben ser nombradas. Es así como, en forma de lista, se pueden asociar a objetivos y ser asociadas en la pedagogía sobre todo en aquellos currículums que no se

encuentran de forma explícita las competencias y están integradas en objetivos de aprendizaje.

También “se habla de competencia potencial y de competencia constatada. La primera se identificaría con capacidad, como posibilidad de desarrollo, mientras que la constatada supondría, ya la adquisición y posibilidad de la aplicación efectiva de la misma” (Casanova, 2012, p.21).

Finalmente, Escamilla (2009, p. 43) organiza las competencias en función de tres aspectos:

1. Competencias en función de su ámbito o dominio de referencia: las competencias al ser incluidas en el currículo tienen su referencia para el desarrollo de éstas en Europa.
2. Competencia en función de su sentido o carácter: distintos organismos han identificado las competencias y de acuerdo con ellos se le entrega su sentido, tanto la OCDE como la declaración de Bolonia, donde en ambas existe gran interés en el desarrollo de las competencias. Por otra parte, según su carácter se encuentran: las competencias *instrumentales* poseen carácter de medio y engloban habilidades y destrezas cognitivas y motrices; las *interpersonales* suponen habilidades y destrezas de relación, comunicación y colaboración y *las sistémicas*, que suponen distintos tipos de habilidad, sensibilidad y creatividad.
3. Competencias en función de su nivel o grado de generalidad- concreción: en este tipo son integradas las anteriores competencias con el propósito de trazar una línea que sirviera de marco de referencia a los trabajos que deben desarrollarse en los centros.

Para terminar este apartado, se puede decir que una vez que se han identificado las competencias según distintos marcos y contextos, constituye un desafío para sus organizaciones quienes deben trabajarlas. Es por ello la importancia de

definirlas. Esto permitirá que el resultado y el propósito de éstas se lleve a cabo pensando en un marco curricular que les entrega gran importancia y son imprescindibles.

2.5. ¿Para qué y por qué trabajar por competencias?

Dentro del trabajo por competencias y como en cualquier situación, se tiene que existen beneficios del trabajo con ellas, pero no se puede olvidar que hay dificultades en su implementación. A continuación, se presentarán una serie de beneficios y complejidades del trabajo por y con las competencias.

2.5.1. Los beneficios del trabajo por competencias

Los beneficios del trabajo por competencias pueden ser varios dependiendo de la perspectiva del autor, hay quienes coinciden en una serie de beneficios, los cuales se encuentran específicamente por autor

- Desarrolla la autonomía de los estudiantes, la automotivación, potencia el esfuerzo y el desarrollo de estrategias cognitivas, las cuales le permiten reflexionar sobre su aprendizaje. Los estudiantes logran desarrollar capacidades de trabajo individual, grupal y su capacidad de aprender a aprender. El trabajo por competencias permite que las distintas materias o disciplinas se interrelacionen, desarrollando competencias genéricas y específicas (Villa y Poblete, 2007; Quijano, 2003).
- El trabajo por competencias busca tener igualdad de oportunidades dentro del aula, entregando las competencias para resolver problemas a cualquier estudiante, independiente de su condición social o económica. Busca además dar soluciones en la vida real a los estudiantes. Las competencias no dejan aislado el conocimiento adquirido, ya que, lo combina con las actitudes las habilidades y destrezas para lograr su desarrollo. El trabajo por competencias obliga a priorizar los contenidos y la cantidad de éstos en los programas de estudio teniendo como foco la calidad de la enseñanza. (Zabala y Arnau, 2007, 2012).
- La aplicabilidad del conocimiento a través de las competencias logrará la motivación e interés del alumnado, ya que, no estará estudiando solo para aprobar una asignatura. Explicitar las competencias sirve para organizar y sistematizar, se puede así planificar y no trabajar de forma intuitiva, plantearse metas y objetivos. Las competencias permiten cohesionar el

currículum, relacionar los saberes, destrezas y actitudes, para convertirse en conocimientos y habilidades reales para su vida, cada estudiante es valorado por las competencias que adquiere, no en función de los conocimientos que memoriza, finalmente la escuela se convierte en un lugar democrático donde todos aprenden y colaboran al éxito de cada uno (Villa, et al. 2014; Casanova, 2012; Quijano 2003)

- La aplicación de un conocimiento, indica una evolución y construcción en el aprendizaje. Deja de ser algo instrumental y se trabaja de forma integral con el estudiante. Favorece en trabajo colaborativo entre pares, profesores y la familia. Sirve para la aplicación de habilidades y destrezas para la vida. Permite desarrollar la metacognición. Potencia la globalización e interdisciplinaridad y al mismo tiempo se enriquece con las relaciones interpersonales de los involucrados (Villa et al., 2014; Escamilla, 2009; Quijano 2003).
- Al definir los aprendizajes fundamentales para el trabajo por competencias se defiende la relación entre competencias y equidad en la educación, al entregar estas competencias, sobre todo a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión o vulnerabilidad (García y García, 2015; Bolívar y Moya, 2007; Zabala y Arnau 2007).

2.5.2. Las complejidades del trabajo por competencias

Dentro de las complejidades del trabajo por competencia, estas son variadas y serán descritas cada una según el autor:

- Se debe reestructurar el sistema de aprendizaje para implementar un trabajo por competencias, el profesorado en su intento por implementar el trabajo por competencias puede “quemarse”, ante el esfuerzo que debe realizarlo, sin los apoyos de sus centros o necesarios para el trabajo por competencias (Villa y Poblete, 2007).
- Una dificultad sería no conocer el enfoque competencial en sí o de forma deficiente y así hacer un mal empleo. Lo cual llevaría a realizar prácticas no fundamentadas, organizar todos los procesos de enseñanza en torno a trabajos prácticos, no llegar a consenso con el profesorado en cuanto a las prioridades de enseñanza, reducir los elementos del currículum a términos de competencia (Escamilla, 2009).
- Se puede llegar a pensar que las competencias debilitarían a las disciplinas, pero no se debe trabajar las competencias, sin los saberes científicos y técnicos necesarios. Al coordinar los conocimientos, habilidades y actitudes, esto requiere de tiempo, lo cual conlleva a renunciar a los contenidos que figuran en los programas de estudio, lo que genera conflicto entre decidir por la calidad de la enseñanza y la cantidad de saberes por nivel. Es difícil

trabajar en forma empírica con las competencias, ya que, no hay datos que puedan respaldar dicho trabajo (Perrenoud, 2007, 2012).

- El trabajo por competencias es complejo ya que el sistema educativo a través de su currículum se encuentra organizado por áreas o disciplinas. Y esto solo favorece a la especialización, no el trabajo de competencias e incluso a la súper especialización del profesorado (Casanova, 2012).

Así, existen una serie de beneficios como el desarrollo de la autonomía, la sistematización, motivación del alumnado y la cohesión e integración del currículum entre otras. Así también existen dificultades presentes las cuales se enfocan principalmente en la forma de trabajo del currículum, su organización y en no conocer el enfoque.

2.6. ¿Cómo trabajar las competencias básicas en el currículo?

El trabajo que se realiza con las competencias va a depender de cómo han sido implementadas en cada país. Del siguiente modo lo plantea Perrenoud (2012):

En algunos casos, este movimiento se limita a insistir en las competencias disciplinares y eventualmente, introducir alguna que otras competencias transversales. En otros países, los programas han sido reformulados integralmente en el lenguaje de las competencias, para todas las disciplinas, desde la educación preescolar hasta la formación profesional y la educación superior (p.53).

Existen diferentes concepciones del término competencia y, dependiendo de a que se aferre cada país, así se tratan en el currículo. Hay países que se esfuerzan en una conceptualización explícita, mientras que otros prefieren dejarlo de manera más implícita. En la tabla 1 se puede observar las diferentes conceptualizaciones que se entrega al término:

Tabla 1. Conceptualizaciones de competencias

Institución/país	Conceptualizaciones /Clasificaciones
Secretary s Commission on Achieving Necessary Skill/EEUU	Clasificó en competencias básicas y competencias transversales.
EURYDICE/UE	Enuncia como competencias clave las relacionadas con la vida; las competencias genéricas, y una tercera competencia clave son las relacionadas a las actitudes.
SEP/México	Propone diversas competencias que se deberán desarrollar a través de todas las asignaturas: Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad.
Tuning Europa y el de América Latina	Clasifica las competencias en genéricas y específicas. Las primeras identifican los elementos compartidos, tales como la capacidad de aprender de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales. Y las segundas se relacionan cada área temática, destrezas y conocimientos.
Quebec	Define la noción de competencia como un saber actuar, cuyo fundamento está en la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos.

Fuente: elaboración propia

Es necesario mencionar que, en las diversas clasificaciones de competencias tanto en el área laboral como educativa, encontramos relación con los postulados emanados de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos a vivir con lo demás y aprender a ser (Delors, 1994) así también, encontramos clasificaciones en relación con La Declaración Mundial sobre Educación para Todos.

A pesar de la dificultad y el desafío que trae el trabajo con las competencias básicas, ya que suele ser abstracto y difícil de concretar y demostrar, aun así, fue adoptado por distintas naciones integrándolas en su currículum en sus diferentes niveles (Escamilla, 2009).

Para la enseñanza de competencias, es necesario relacionar las disciplinas a nivel interdisciplinar e integrar con ello la reflexión y el estudio teórico de distintas áreas.

La problemática entre las competencias y su implementación curricular nace de que las competencias, si se entienden como una familia de situaciones, no pueden depender de una sola disciplina (Conocimientos, habilidades y actitudes) (Perrenoud, 2012). Si se fomentan los aprendizajes y estos son evaluados dentro de un marco curricular de una disciplina, se genera una ilegitimidad del trabajo por competencias, es por ello que es necesaria la interdisciplinariedad y la globalización curricular.

Es así como las buenas estrategias del profesorado deben articular el objeto de conocimiento y la concepción sobre cómo aprende el alumno, plantear situaciones problemáticas de carácter práctico, que impliquen una solución compleja y un esfuerzo de poner en práctica varios elementos curriculares para que el estudiante logre un aprendizaje de calidad (Quijano, 2003; García y García, 2015).

Al momento de programar la enseñanza, primero que todo es preciso disponer de unos listados de aspectos a trabajar de cada una de las competencias, u otros que cada docente pueda elaborar (Sierra *et al* 2013), lo que implica una planificación de la enseñanza articulada con todos sus elementos curriculares.

Dentro de los ejes transversales se encuentran el saber analizar, decidir, observar, razonar, entre otros. Pero queda por determinar si estos son competencias realmente, puesto que dominar esta serie de rasgos no garantiza la adquisición de una competencia, si no son complementados con una serie de recursos en una situación específica.

En su contribución al nivel de educación superior, cabe destacar el aporte de Villa y Poblete (2007), quienes definen el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) como el desarrollo de competencias genéricas o transversales necesarias y también las competencias específicas (propias de cada profesión). Añaden que este enfoque, requiere de una colaboración y coordinación por parte del profesorado de cada asignatura, lo cual es una semejanza en cualquier nivel de educación para el trabajo por competencias.

2.6.1. Elementos curriculares ¿Cómo trabajar distintos elementos curriculares como los conocimientos, habilidades y actitudes orientados a la competencia?

Dentro del marco curricular se encuentran las habilidades, los conocimientos y las actitudes, las cuales, en su convergencia, logran la adquisición y desarrollo de competencias. Por ello, se entiende que una no debe excluir a la otra, ya que, el conocimiento es necesario para poner en práctica las habilidades para poder enfrentar de forma exitosa una situación en tiempo real, que es la principal finalidad del trabajo por competencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante aclarar que un estudiante, en un contexto de una evaluación sea capaz de resolver una operación matemática o memorizar un poema, no implica que se ha desarrollado una competencia, sino que

esa es una habilidad, la cual no debe confundirse con la globalidad de la competencia. Esta es necesaria para el desarrollo de las competencias, pero por sí solas no implican una competencia: “lo importante es no confundir una habilidad con la competencia que la moviliza, incluso si esta habilidad es un recurso importante, incluso cuando da su nombre a la tarea, a la situación o a la propia competencia” (Perrenoud, 2012, p.80).

Por otra parte, los conocimientos, cuando son enseñados y/o aprendidos, el verdadero mérito no es este, sino que, saber llevar estos conocimientos hasta un objetivo de aprendizaje y a su vez con situaciones de aprendizaje. La competencia sería construir estos conocimientos en situaciones abiertas, favoreciendo la apropiación y transferencia de ellos.

El trabajo por competencias en forma transversal resulta dificultoso, ya que, se combinan muchas competencias propias de cada área, las cuales deben interrelacionarse. Es algo complejo trabajarlo en la educación básica, más aún en la educación media, ya que, en esta última son distintos profesores en tiempos limitados por un horario (Casanova, 2012). Lo anterior, según la autora, se podría o facilitar si el currículum cumpliera con dos requisitos.

1. Integración del currículum, lo cual implicaría trabajar en torno a proyectos o actividades de interés para el alumnado.
2. Formulación de los objetivos en competencias, y así evitar la correlación de competencias que se quieran lograr.

De acuerdo con lo planteado por Casado y otros (2013), la situación actual en la que nos encontramos hace necesaria una intervención educativa por y para las competencias básicas que se encuentre hacia dos cuestiones fundamentales:

1. La necesidad de establecer un marco coherente y compartido por toda la comunidad educativa para el tratamiento y para la evaluación de las competencias básicas.
2. La necesidad de avanzar en las propuestas de competencias básicas en el desarrollo y la contribución que se realiza en los centros educativos en la

actualidad ya sea de forma particular o en el marco de aplicación de alguna de las propuestas existentes en la bibliografía (p.43)

Existen una serie de principios rectores que deberían seguir nuestras actuaciones y, por lo tanto, ejercer como pilares fundamentales de nuestro planteamiento educativo (Casado et al., 2013):

1. Redescubrir la interdisciplinariedad: para ello es necesario comprender que los “objetivos didácticos funcionan como criterios de evaluación de la unidad”, por lo que potenciaremos la organización de los contenidos en las unidades didácticas de cada materia según la secuenciación y organización espiral, y no lineal, que siempre debieron tener.
2. Fomentar la interdisciplinariedad: se debería hacer referencia a que consiste en “el afrontar unos contenidos, comunes a varias áreas, desde la mismas a través de un planteamiento en común. Dicho de otro modo, la verdadera interdisciplinariedad se produce cuando se consigue trabajar en el mismo tema o contenidos desde la perspectiva diferentes, aportando a los alumnos significatividad, comprensión y cercanía con la relación a la realidad cotidiana”.
3. Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares: ya que como se ha visto, hay ciertos aspectos meta disciplinares de las competencias que solo son trabajables desde el conjunto de materias.
4. Hacer de los proyectos en el centro una realidad y no una utopía: porque educar por competencias implica aunar los aprendizajes formales e informales: de esto se desprende que la reflexión sobre el contexto y la realidad del alumnado es un elemento capital para poder proponer intenciones educativas válidas (p. 46).

Se tiene finalmente que el modo de trabajo ya sea explícito o implícito, va a requerir de una integración de los conocimientos, habilidades y actitudes, junto con mejorar los programas de estudios y lograr una cohesión interdisciplinaria para lograr el trabajo por competencia en las escuelas.

2.7. Estrategias del profesorado en el trabajo por competencias

Al implementar un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje, requiere que se movilicen una serie de elementos como: profesorado, incorporar las tecnologías y un cambio organizativo institucional (Villa y Poblete, 2007).

La actitud y disposición del nuevo trabajo por realizar con este nuevo enfoque, requiere que el profesorado esté dispuesto a realizarlo, entendiendo cuáles serían sus posibilidades y limitaciones de acuerdo con cada contexto. Las nuevas tareas docentes requieren de formación, tanto en la organización, seguimiento y evaluación continua de los estudiantes. Además, que manejen de forma acabada los saberes de cada materia, para poder organizar de mejor manera el aprendizaje y las distintas formas de aprendizaje activo.

Algunos consejos que entrega Monereo (2000) respecto a algunas condiciones que se han de contemplar para una enseñanza que se considere activa son:

1. Plantear situaciones problemáticas, que creen tensión mental, un reto para el estudiante.
2. Se deben presentar problemas que sean accesibles de resolver para los estudiantes, no presentar la solución dada.
3. Aprender haciendo, no solo jugar, sino hacer actividades más académicas, como elaborar informes, resolver problemas, resumir textos, etc.
4. Las actividades deben estar incluidas en un currículum homogéneo.
5. La planificación se debe centrar en las actividades que hará el estudiante y no el profesor.
6. Las tareas deben ser motivadoras y con significado, para ello se debe saber los intereses y necesidades.
7. Mantener espíritu de superación y crítica constructiva.
8. Considerar el esfuerzo personal.
9. Insistir en la aplicación en la vida real de los conocimientos y técnicas aprendidas.
10. Potenciar la autonomía y autoaprendizaje.

El otro elemento crucial dentro de este cambio es la forma de trabajo del estudiante, puesto que toma un rol fundamental dentro de su aprendizaje y éste va a depender de su autonomía y motivación. Para llevar “a cabo el aprendizaje basado en

competencias supone adecuar los planes de estudio, las estructuras e infraestructuras, modificar el papel del profesorado, preparar a los estudiantes para un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje” (Villa y Poblete, 2007, p.33).

Según estos mismos autores, los términos de trabajo por competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben contemplar los siguientes aspectos (p.37):

- En primer lugar, la estrategia de enseñanza-aprendizaje debe asegurar la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura por los estudiantes.
- Debe explicitar los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje seleccionados (exposición, estudio de documentos, estudio de caso, proyectos, resolución de problemas, dinámicas de grupos, debates, presentaciones formales, etc.).
- Debe especificar los recursos espaciales, materiales, audiovisuales, informáticos, u otros del entorno, que se van a utilizar como apoyo para el desarrollo del proceso.
- Debe reflejar la asignación de tiempos previstos a los grandes apartados de las actividades del alumno, tanto dentro como fuera del aula.

Otros autores como Zabala y Arnau (2010) plantean una serie de criterios que se deben aplicar en la enseñanza como: las actividades deben ser significativas y funcionales, para utilizar lo aprendido cuando sea necesario; los modelos de planificación deben mostrar las distintas fases del aprendizaje y ser en lo posible acciones sistemáticas; las actividades deben seguir un orden gradual y guiadas y finalmente contemplar el trabajo independiente del estudiante.

La clase magistral, bajo ciertas condiciones, es un aporte en la enseñanza, sin embargo, posee algunas limitaciones dentro de este enfoque. Es así como en la búsqueda por complementar y buscar métodos alternativos y que han sido exitosos en las últimas décadas, se encuentran los siguientes: investigación del medio, proyectos de trabajo, análisis de caso, resolución de problemas, etc. Cada uno de ellos presentado como la alternativa al método expositivo (Zabala y Arnau, 2010).

Existen las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, siendo el proyecto integral una de ellas, donde uno de sus principios didácticos es que el estudiante debe aprender a aprender y construir conocimientos prácticos de forma interdisciplinar (Hernández de la Torre, 2010). Estos proyectos están basados en los pilares del trabajo por competencias como lo son los conocimientos aplicados, utilizarlos en situaciones prácticas a través de las habilidades y destrezas del alumnado.

A pesar de que cada uno de ellos es apropiado para la enseñanza de las competencias, ninguno es la única respuesta para el enfoque por competencias, ya que no existe un único método que de la respuesta en este enfoque y forma de trabajo de enseñanza-aprendizaje, sino que es la mezcla de todos estos métodos que logran el desarrollo de competencias. Se tiene entonces que deben existir momentos de clase magistral o expositiva para complementarse con los métodos mencionados.

En este contexto, Zabala y Arnau (2010) plantean:

El resultado es una enseñanza en la que el profesorado deberá utilizar una metodología variada con secuencias didácticas enfocadas bajo el método de proyectos, conviviendo con el análisis de casos, investigaciones del medio, etc. Y con intervenciones expositivas convencionales. En definitiva, una enseñanza en la que el objetivo no será la variedad sino la utilización apropiada de aquellas estrategias y métodos coherentes con el conocimiento del que disponemos sobre cómo se producen los aprendizajes (p.166).

Uno de los ejes principales en el trabajo por competencias se encuentra en el trabajo colaborativo entre los docentes tanto en sus decisiones de trabajo metodológico y como en lograr la pluridisciplinariedad, en estas ideas coinciden Casanova (2012) y Perrenoud (2007).

Existen una serie de decisiones para realizar en la gestión dentro de la escuela, y quien mejor agrupa estas acciones es Casanova (2012) y las define de la siguiente manera (p.42):

-
- a) Plantear competencias concretas que deberán adquirir todos los alumnos, en cada uno de los niveles establecidos y en el grado que se considere pertinente.
 - b) Trabajar las mismas competencias por parte de todo el profesorado.
 - c) Evaluar las competencias definidas desde todas las áreas.
 - d) Optar por metodologías comunes y diversificadas que favorezcan la adquisición de las competencias previstas.
 - e) Definir modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan valorar las competencias.
 - f) Interrelacionar las áreas curriculares, de modo que todos los contenidos contribuyan a alcanzar las competencias comunes.
 - g) Considerar las competencias como transversales entre sí: si se desarrolla correctamente una competencia, se están consiguiendo- en mayor o menor medida- aprendizajes relacionados con otras.
 - h) Favorecer el aprendizaje para aprender y la autonomía personal para recrear el aprendizaje dese todas las áreas y con la totalidad del profesorado.

Finalmente hay que mencionar que existen pilares para el desarrollo de competencias, dentro de los que se encuentran la sistematización, planificación ordenada por competencias que se quieren lograr, unida a elementos del currículum, contextualización y su evaluación durante el proceso. Ello garantiza una eficaz forma de lograr y adquirir las competencias en los estudiantes (Escamilla, 2009).

2.8. La evaluación de competencias

Evaluar las competencias básicas, tanto en estudiantes de educación básica como en otros niveles, requiere de varios elementos que se interceptan en el trabajo pedagógico de los profesores. En este contexto, la evaluación no solo debe medir el aprendizaje sino también favorecerlo. Desde esta lógica, también se entiende la multifuncionalidad de la evaluación en el sentido de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje.

Para evaluar las competencias, de acuerdo con algunos autores, se debe partir de la conceptualización tanto de competencia como de su evaluación. Lo complejo de este procedimiento es el resultado del propio proceso de adquisición de las competencias, lo que incrementa el campo de las capacidades entrando en una espiral continua que va desde las capacidades a las competencias y de estas a las capacidades, iniciando de nuevo el ciclo potenciador en ambas direcciones, en un continuum inagotable (Tejada y Ruiz, 2016).

Por tanto, evaluar las competencias implica la integración y propósitos claves, como, por ejemplo: la mejora continua del aprendizaje, recogida de información, toma de decisiones, acciones aplicadas al conocimiento adquirido, entre otras.

Así tenemos que Marín, Guzmán, Márquez y Peña (2013) definen la evaluación por competencias como: “una situación que proporciona la oportunidad de transformar la evaluación no como control, sino como mejora y un momento más para aprender” (p. 49).

Entendiendo la evaluación como un proceso de mejora, este debe ser sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de esta, en base a criterios, cuya finalidad es la toma de decisiones en relación con el objeto evaluado (García, 2011, 2012). El cual debe contemplar un procedimiento en el que se requiere que el estudiante demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destrezas en situaciones simuladas similares a la vida real, no se aprende la competencia, sino el saber realizar diversas acciones puestas en práctica en diversos contextos (Castro, 2010; Sierra, Méndez y Mañana, 2013).

Por lo tanto, la evaluación por competencias exige necesariamente evolucionar en la forma de evaluar, debido a los continuos procesos de reformas educativas, teniendo que desarrollar nuevas estrategias y el empleo de otros instrumentos para recoger y analizar los cambios del alumnado (García y García, 2015), lo que implica cambios con respecto a la enseñanza tradicional, lo que implica asumir también la

complejidad que afecta al diseño de la programación y la evaluación (Zabala y Arnau, 2007).

Ahora bien, entendiendo el fondo de la evaluación para las competencias, esta debería proceder de acuerdo con ciertas condiciones para alcanzar el nivel de comprensión sobre la adquisición de competencias. En este sentido Tejada y Ruiz (2016, p. 26) señalan:

- a) Situación auténtica como fuente de especificación de las competencias.
- b) El estudiante como protagonista y agente de la acción.
- c) El fomento de la competencia, a la acción y a los recursos.
- d) La comunidad que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de esta.
- e) La evaluación auténtica, para retroalimentar en formación y para tener una valoración de su desempeño.

En el mismo sentido, Manzanares y Sánchez (2012) señalan, que durante el proceso evaluativo se deben emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, apoyados en tareas auténticas que pongan a prueba la aplicación de sus conocimientos y habilidades, donde:

- a) Se debe dar respuesta a la diversidad de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que el estudiante debe desarrollar.
- b) La información sobre qué es enseñar y qué es aprender. También sobre cómo y en qué condiciones se enseña y se aprende (Villarreal, 2003).
- c) Se debe considerar, tanto la evaluación sumativa como la formativa, deberán tener en cuenta los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia. Así, la evaluación se concibe como resultados esperados bajo unos criterios razonables a partir de la realización de unas actividades de aprendizaje (Biggs, 2005).
- d) Orientar la toma de decisiones y a la mejora del desarrollo competencial, se reafirma el carácter progresivo de la evaluación de los aprendizajes. Con toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas, organizadas según un conocimiento integrado y no fragmentado del saber. Y, a una elaboración de criterios de evaluación que incluyan la adquisición por niveles de dificultad, a fin de poder planificar y mejorar su desarrollo en los aprendizajes (Manzanares y Sánchez, p. 191).

Sierra *et al* (2013, p. 176), indican que la evaluación por competencias en centro escolares debe considerar:

1. Tener en cuenta conocimientos, procesos y adaptación a contextos.
2. Utilizar instrumentos variados: observación, producciones diversas (individuales y en grupo), pruebas orales y escritas.
3. Continuar con una equilibrada combinación de evaluación formativa y sumativa.
4. Promover la autoevaluación como forma de aprender a aprender y facilitar la autonomía personal.
5. Comprobar la articulación de conocimientos teóricos y prácticos.
6. Valorar de forma prioritaria la resolución de situaciones-problema, las respuestas creativas adaptadas a diferentes contextos y la búsqueda selectiva de información.

En este marco, sobre las características y definiciones de la evaluación de las competencias, nos encontramos con dos enfoques evaluativos que se centran en la evaluación de competencias superficial y la evaluación de competencias profunda (Sánchez y Manzanares 2012), las cuales se caracterizan por:

- a) Enfoque de evaluación superficial basado en situaciones artificiales y no coordinadas de aprendizaje por competencias. Se centra en calificar y clasificar al alumno. Entre las características de este tipo de evaluación cabe destacar:
 - Los conocimientos adquiridos son la preocupación central de la evaluación.
 - Es terminal lo relevante es el final, la rendición de cuentas como producto de cierre de un recorrido formativo.
 - No compartida, el profesor es quien diseña las pruebas, sobre él recae toda la responsabilidad, el alumno juega un papel pasivo.
 - Es sumativa, lo que significa que su principal objetivo es certificar el logro competencial.
- b) Enfoque de evaluación profunda basado en situaciones auténticas y coordinadas de aprendizaje por competencias. Sin duda es el ideal a establecer en la práctica docente ya que se puede identificar con la evaluación para el aprendizaje (Harris y Bell, 1986; Biggs, 2005) y comprende las siguientes características:
 - Las competencias, son los saberes que el estudiante tiene que ir desarrollando y deben ser evaluados de forma individual a modo de

resultados de aprendizaje (Poblete, 2009) estudiante muestra como lo haría y/o hace en una situación auténtica (Miller, 1990; Blanco Fernández, 2009).

- **Formativa.** Se caracteriza por contemplar los resultados orientados a ver cómo se está desarrollando el aprendizaje del estudiante, que sea el propio estudiante el protagonista en la supervisión de lo que va aprendiendo (Perrenoud, 2008; López Pastor, 2009).
- **Continua.** Contempla un cúmulo de resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo de una materia y/o asignatura, extraídos de las actividades de aprendizaje que se plasman en rúbricas de evaluación de las cuales se derivan unas valoraciones, y no siempre una calificación.
- **Compartida.** Equivale a crear las condiciones y propiciar las opciones que permitan la participación del estudiante en la evaluación de los aprendizajes, dado que se entiende como un proceso de construcción dialógica que orienta la toma de decisiones (p. 194-195).

2.8.1. Beneficios y complejidades de la evaluación de competencias en el currículum

El carácter integrador, transferible y multifuncional de las competencias requiere diseños y desarrollos curriculares más coordinados e interdisciplinarios, que posibiliten una educación más integral, la incorporación de metodologías activas y tareas con las que el alumnado aprenda a afrontar situaciones complejas y una nueva filosofía en torno a la evaluación que la convierta en una práctica verdaderamente educativa (López, Benedito y León, 2016).

Entonces al planificar las competencias que queremos que desarrollen los estudiantes, no sólo hay que pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas (García, 2014).

Villa et al. (2013), mencionan que la complejidad de la evaluación por competencias es que aún se trabaje de forma tradicional y que, a pesar de haber aumentado el número de evaluaciones, por ejemplo, estas continúen teniendo un enfoque mayoritariamente sumativo. Otro aspecto complejo de la evaluación es la necesidad de la coordinación entre docentes. Puede que se trate de un aspecto a trabajar si se tiene en cuenta la larga tradición del profesor de trabajar de manera individual.

2.8.2. ¿Cómo evaluamos las competencias?

Miller (1990) en Villa *et al* (2013) distingue dos grandes tipos de pruebas, que podríamos clasificar en evaluación tradicional y evaluación de ejecuciones:

1. La evaluación tradicional engloba las típicas “pruebas de papel y lápiz”, en las que se pone más énfasis en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
2. La evaluación de ejecuciones es muy variada y permite abrazar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (así, por ejemplo, este tipo de pruebas evalúa si el estudiante sabe programar una unidad didáctica) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

Las evidencias extraídas con instrumentos, según Tejada y Ruiz (2016, p. 30), se pueden agrupar en dos:

- Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, el cómo habría de hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer si las condiciones del contexto cambiaran en el desarrollo de la actividad.
- Evidencia de desempeño: refiere el comportamiento por sí mismo y consiste en descripciones sobre variables o condiciones que permiten inferir que el desempeño fue efectivamente logrado.

Según Manzanares y Sánchez (2012), no es una cuestión de variedad de estrategias (pruebas estandarizadas, exámenes, ensayos, informes, trabajos de investigación, portafolios, resolución de problemas, estudio de casos), sino de progresión en su uso conforme a la naturaleza de las demandas planteadas a los estudiantes (conceptuales, prácticas, de comparación, de creación) y de su nivel de dificultad.

Esta orientación al aprendizaje se concreta en disponer de estrategias de evaluación que reúnen las siguientes características:

- a) Variadas, para capturar las distintas dimensiones de las competencias (saber, saber hacer, saber estar, saber ser).
- b) Graduales, acordes con el itinerario formativo de los estudiantes y su nivel de madurez en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- c) Sensibles a una construcción situada de la competencia y, por tanto, que contemplen las exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla.
- d) Respetuosas de la diversidad de estudiantes, de sus necesidades y, cada vez más, del reconocimiento de los aprendizajes ya adquiridos.
- e) Formativas, que ofrezcan información de retorno al estudiante de calidad para que sepa cómo le fue y en qué puede mejorar su trabajo.

Finalmente, las competencias no se identifican con los objetivos, ni con los criterios de evaluación, pero constituyen el referente último a cuya luz cobran sentido ambos. En realidad, los objetivos y los criterios de evaluación son dos caras de la misma moneda (García y García, 2015). Los objetivos proyectan hacia el futuro lo que queremos conseguir en el aprendizaje del alumnado, un *desideratum*, y podríamos definir los criterios de evaluación como la expresión de los mismos objetivos, pero a modo de comprobación o valoración presente de la evolución o finalización de un proceso.

Estos criterios, que se traducen en indicadores de desempeño, proporcionan de manera “objetiva el grado (cuantitativo o cualitativo) en que se manifiestan” (Escamilla, 2009, p. 209) las adquisiciones de competencias. Por lo tanto, y de acuerdo con Baartman y Braun (2011), para evaluar el desarrollo de competencias es de suma importancia especificar claramente lo que se entiende por este concepto y contemplar los siguientes aspectos:

- Es necesario utilizar una gran variedad de instrumentos de recogida de información acordes con las competencias (Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten, 2007; Gerard y BIEF, 2008; Martínez Clares y Echeverría, 2009; Harman y McDowell, 2011; Frost, de Pont y Brailsford, 2012).
- Es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado.

- Explicitar al alumnado la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación.
- Los criterios de calidad sean consensuados entre profesores y alumnos, deben estar claramente formulados de manera que sean muy comprensibles para los estudiantes (Rust, Price y O'Donovan, 2003).

Todo lo anterior debe llevar a informar al estudiante de manera continua de sus progresos en relación con las competencias que va desarrollando durante el proceso de aprendizaje y no únicamente al final.

Finalmente, se puede concluir que la evaluación tiene variadas características tanto en su complejidad, en la ejecución, como en el trabajo que lleva diseñarla. Es un proceso complejo, pero que bajo lineamientos consensuados puede otorgar la profundización y buena ejecución del trabajo por competencias.

3. Estrategias metodológicas

3.1 Introducción

Este capítulo se centra en las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado para el desarrollo de competencias en el estudiantado.

Se parte entregando múltiples definiciones que dialogan entre sí, avanzado hacia una relación entre las estrategias y las modalidades de trabajo en aula. Para lograr una mayor comprensión del tema se especificó, sobre las metodologías activas, que son cuestiones claves para el desarrollo de las competencias. En ella se nombran y explican su funcionalidad y como se pueden incorporar en el repertorio pedagógico de los docentes.

3.2. Definición de estrategias

Monereo (2000) menciona que el término “estrategia”, ya aparecía en textos griegos y latinos asociado a las tácticas militares, aunque hoy en día es de uso común dentro de la comunidad de hablantes y es así que se habla de estrategias políticas, financieras, comerciales, etc., más allá de lo estrictamente militar.

Si vamos a los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, se hablaba de “*how to study*”, libros sobre los buenos sistemas de estudio, generalmente basados en los trucos personales que los autores habían ensayado con éxito, pero con una casi nula fundamentación teórica y contrastación empírica (Monereo, 2000).

Pero es en los años ochenta, a partir de la importancia que se le entrega al conocimiento procedimental -saber cómo-, que se han realizado esfuerzos en relación con el concepto estrategia, y se tiene que diferentes autores han tratado de acortar el concepto, lo cual resulta indispensable si se pretende que oriente sobre su tratamiento educativo.

Las estrategias serían, en el ámbito de la educación, un conjunto de toma de decisiones de forma intencional y acciones que se deben realizar, acerca de qué

conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales deben considerarse y ponerlos en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto con unas condiciones específicas (Monereo y Castelló, 2000, 1997).

Los pioneros en el asunto de las estrategias en la educación fueron los modelos de procesamiento de la información, liderados por autores como Danserau (1978), Weinstein y Mayer (1986) o Zimmerman y Schunk (1989), estarían de acuerdo en considerarlas estrategias como “secuencias integradas de procedimientos o actividades que se escogen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimientos”. Otros modelos de aprendizajes situados “*situated learning*” Presley (1995) o Bransford (1990) admiten la idea de unos sistemas individuales de tratar y gestionar la información, consideran que el origen del desarrollo de estos sistemas y su uso funcional se debe analizar e interpretar siempre en el seno de situaciones de interacción social, en clara referencia a los enfoques socioculturales defendidos por Vigotsky, Bruner o Rogoff.

Dentro de esta evolución, el término “método” en sí mismo ha ido perdiendo vigencia dentro de la didáctica a favor de términos que la engloban como: modelos, estilos o estrategias, entre otros (Jiménez, González y Fandos, 2006). Se tiene así que hoy en día se utiliza el término estrategia, ya que, aglutina a un conjunto de actividades, permitiendo la unidad, ajustándose al contexto, a partir de la aplicación de un método.

A partir de esta evolución conceptual y situándose el término estrategia dentro de la educación, se debe determinar los objetivos, contenidos y las bases estratégicas metodológicas, y a partir de ello se seleccionan y organizan en la actuación didáctica.

3.3. Modalidades de estrategias metodológicas

Las distintas formas de trabajar en el aula van a ser definidas a través de las estrategias que el profesorado ha seleccionado según sus objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes.

Para ello existen una serie de estrategias metodológicas que serán definidas y que son las más trabajadas en educación básica. A continuación, se presenta una tabla explicativa donde se menciona la modalidad, descripción y estrategias metodológicas.

Tabla 2. Modalidad, descripción y estrategias metodológicas

Modalidad	Descripción	Estrategias metodológicas
Clases teóricas	Hablar a los estudiantes sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos.	-Efectuar una buena introducción. -Presentar un esquema/guion de la sesión. -Contextualizar y relacionar el contenido. -Estructurar el contenido a impartir. -Facilitar la toma de apuntes. -Enfatizar en conceptos y hacer resúmenes. -Formular preguntas y problemas. -Estimular el razonamiento.
Seminarios-talleres	Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad, sesiones monográficas supervisadas con participación compartida.	-Estudio de casos y simulaciones. -Aprendizaje basado en problemas. -Resolución de problemas. -Análisis de textos y documentos.
Clases prácticas	Mostrar cómo debe actuar. Cualquier tipo de prácticas de aula (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, de campo, visitas, etc.).	-Demostraciones de pequeños experimentos o actividades. -Ejercicios donde siguen instrucciones muy precisas. -Investigación estructurada, donde seleccionan sus procedimientos e interpretaciones. -Investigación abierta, se presenta una problemática, donde resuelven. -Proyectos.
Estudio trabajo en grupo	Hacer que aprendan entre ellos preparación de seminarios, lecturas investigaciones, trabajos, memorias, etc., para exponer o entregar en clase mediante el trabajo de los estudiantes en grupo.	-Estudio de casos. -Aprendizaje basado en problemas. -Jigsaw, puzzle o rompecabezas, grupos de cinco o seis, cada integrante prepara un aspecto se reúne con otros del mismo aspecto, y luego aportan en su grupo original. -Student team learning –STAD, el profesor proporciona información, el

Estudio y trabajo autónomo, individual	Desarrollar la capacidad de autoaprendizaje. Las mismas actividades que en la celda anterior, pero realizadas de forma individual.	estudiante prepara y estudia ayudando a otros. -Group investigation –GI, es el más complejo, indicado para materias universitarias. -Que el estudiante entienda la explicación directa de los procedimientos y su utilización. - El moldeamiento, se trata de acercarse desde la práctica de los estudiantes hasta la actuación estratégica que se pretende adquirir. -Análisis metacognitivo, para que el estudiante sea consciente del su proceso de aprendizaje. -La auto interrogación metacognitiva antes, durante y después del aprendizaje. -Mapas conceptuales. -La UVE epistemológica de Gowin. -Contratos de aprendizaje, aprendizaje, proyectos, aprendizaje basado en problemas.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de De Miguel (2006a, 2006b).

3.4. Metodologías activas

Las llamadas metodologías activas son estrategias que exigen, por una parte, el compromiso del estudiante y, por otro, un nuevo rol al profesor. Las metodologías activas se fundamentan en que el alumno, guiado por el profesor, asuma una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, posibilitando con ello que su aprendizaje sea más eficaz y se apoye en la adquisición de competencias relacionadas, no sólo con el saber conceptual, sino también con el saber hacer, relativo a la aplicación práctica del conocimiento, y el saber ser y estar, referido a la asunción de unas actitudes inter e intrapersonales óptimas para el desempeño académico y profesional (Arias y Fidalgo, 2013; Fernández, 2006).

Para ello se requiere del uso de estrategias basadas en participación, cooperación y actividad conjunta, un enfoque basado en situaciones reales donde los estudiantes se sienten responsables de su aprendizaje. En consecuencia, una vez valorados los intereses del alumnado en torno al contenido de estudio, será función del docente

involucrarlo y estimular su motivación durante todo el proceso de cambio (Navarro et al, 2015).

Una metodología activa supone necesariamente alejarse de un modelo educativo tradicional que, como indica, Torres (2006), se asienta en un ser bien educado, tiene que ser disciplinado, acrítico, obediente y sumiso.

Por otra parte, Margalef y Pareja (2013) mencionan que, para entender la autonomía del estudiante como apropiación, el profesorado debe tener como finalidad la emancipación. De lo contrario se limita a aplicar un conjunto de técnicas que no favorecerán el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y constructivo. Lograr esta finalidad exige romper roles y relaciones de poder tradicional, tanto del profesorado como del alumnado, así como una transformación de la dinámica de interacciones entre profesores-alumnos y alumnos entre sí.

En relación con el profesor, éste debe ser competente, conocer en profundidad las estrategias y tener capacidad para estimular el aprendizaje activo y constructivo de los estudiantes.

A modo de resumen, a partir de lo leído se podrían mencionar cinco métodos estratégicos activos de enseñanza aprendizaje:

- 1) Aprendizaje basado en problemas (ABP).
- 2) El estudio de casos.
- 3) El estudio compartido.
- 4) El estudio dirigido.
- 5) El método de expertos.
- 6) Aprendizaje cooperativo.

Como estrategia cabe mencionar que la mejor opción de trabajo con los estudiantes es la de la complementariedad que ofrecen las diferentes estrategias de metodologías activas, y no utilizar una sola.

En este sentido, se han diseñado una serie de actividades didácticas centradas en las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Basado en Proyectos (Labra, Fernández, Calvo y Cernuda, 2013) y del Aprendizaje Cooperativo (Prieto, 2007) que, combinadas, se consideran pueden favorecer un incremento en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes.

En la misma línea, Navarro et al. (2015), desarrollaron una estrategia metodológica donde son los estudiantes quienes se ven obligados a documentarse, reflexionar y preparar sus exposiciones. Son aquellos que han logrado un dominio mayor del conocimiento teórico, a su vez que han desarrollado competencias para el trabajo en equipo y su rol dentro de un grupo. Esta estrategia metodológica les ha permitido interiorizar mejor los aprendizajes y transferir estos conocimientos, a las actividades prácticas.

Otra estrategia metodológica para el desarrollo de competencias es la mencionada por Fernández y Méndez (2016), la cual es el aprendizaje cooperativo como modelo de enseñanza. Este aprendizaje es considerado uno de los ocho modelos de enseñanza existentes en educación física (Metzler, 2005). Los otros 7 son: Instrucción Directa (Direct Instruction); Sistema Personalizado de Enseñanza (Personalized System for Instruction); Educación Deportiva (Sport Education); Enseñanza entre Iguales (Peer Teaching); Enseñanza mediante Preguntas (Inquiry Teaching); Enseñanza Comprensiva del Deporte (Teaching Games for Understanding) y Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (Teaching for Personal and Social Responsibility).

Este modelo de aprendizaje cooperativo es a largo plazo, ya que requiere de una actuación planificada y no con actuaciones esporádicas (jornadas, sesiones, actividades), está basado en la idea de que los modelos de enseñanza todavía representan un enfoque de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en el docente (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011), mientras que la

visión actual de este proceso exige concentrarse en el aprendizaje; es decir, en los estudiantes y todo lo que les afecta a ellos.

Un elemento final añadido en los últimos años al contexto del aprendizaje cooperativo es la idea de que, bajo este modelo, estudiantes y docentes actúan como co-aprendices (Casey, 2012). La novedad es reconocer que el docente también aprende de lo que sus estudiantes realizan y así modificar sus actividades de forma inmediata.

Por su parte, Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015) tienen evidencia sobre el hecho de que aquellas metodologías activas que suponen más demandas, actividad y autonomía al alumno en su proceso de aprendizaje, entre las que se erige el ABP como metodología clave, son las que tienen una mayor efectividad en el desarrollo de competencias.

En relación con el profesorado y la implementación de estas estrategias, Robledo et al (2015) mencionan que debe reflexionar sobre su diseño docente, sobre los propios contenidos de las materias o sobre el conjunto de conocimientos y competencias que quiere desarrollar en su alumnado para que, en función de ello, elija la metodología que mejor se adecue a sus objetivos.

4. Prácticas pedagógicas

4.1 Introducción

En el último capítulo del marco teórico se pone de relieve las prácticas pedagógicas docentes, desde su definición hasta su implicancia en el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Se explicitan los tipos de prácticas y se nombran algunos elementos esenciales que deben poseer para el logro de los objetivos educativos.

En este contexto, un marco diferenciador entre práctica pedagógica y estrategia metodológica. En síntesis, la primera menciona aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía (Zaccagnini, 2008).

Y la segunda, es definida como un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos; se enfoca a la orientación del aprendizaje. Dicho de otra manera, la estrategia didáctica es el recurso de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados (Díaz-Barriga, 2010, 2012).

Para entregar una mayor contextualización a la investigación, se describen cómo se entienden las prácticas pedagógicas en el contexto chileno y los enfoques que subyacen en la normativa educacional.

4.2. Conceptualización de las prácticas pedagógicas

Los profesores y profesoras desempeñan un papel crucial en el sistema educativo, son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje. En los centros educativos, el profesorado es el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014).

La evidencia internacional y comparada ha mostrado en reiteradas veces que, dentro de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, las variables relativas al docente tienen una gran incidencia (Mourshed, Chijioke, y Barber, 2010; Barber y Mourshed, 2007).

En el estudio TERCE 2015, incorpora diversa evidencia señalando la importancia de la calidad de la docencia, la pertinencia y la efectividad de los procesos que ocurren al interior del aula, como factores clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y reducir las inequidades en el rendimiento (UNESCO, 2015).

Los docentes como encargados de planificar e implementar las clases y en ellos se materializa la misión de los sistemas educativos de promover el desarrollo de los estudiantes. Las interacciones que ocurren en las clases son esenciales para el aprendizaje en la medida que éstas configuran el ambiente y promueven la estimulación cognitiva y lingüística (UNESCO, 2015).

Para la promoción del desarrollo de los niños, niñas, adolescentes y adultos, las prácticas pedagógicas son el foco principal de las rutas de mejoramiento escolar y, por consiguiente, tienen el mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En la década de los años ochenta, aparecen los primeros indicios e intereses por estudiar las prácticas pedagógicas, su formación y el desarrollo de los profesores, donde la autopercepción y la influencia de la propia historia de vida de ellos son tomados como temas de interés, por la influencia en sus prácticas, según Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) quienes también citan a Díaz (2010) y sostiene que si se investiga las creencias del profesorado, es posible comprender su actuación y el concepto que posee sobre la educación.

En este contexto, diversos autores han definido las prácticas docentes como: la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él (Chevallard, 1998). También desde una perspectiva social, Freire (1979), señala que las prácticas pedagógicas entendidas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad.

En definitiva, la práctica pedagógica debe despertar en el estudiantado el interés por lo que enseña el profesorado y por lo que él aprende, dicho en otras palabras, el docente como el estudiante deben preocuparse por la formación académica y cultural; para ello se hace necesario que el docente utilice mecanismos que contribuyan no sólo a fortalecer el conocimiento sino a promover el pensamiento y la reflexión, fundamental en la educación, en este sentido cobran relevancia las estrategias metodológicas.

Los principales propósitos de la práctica pedagógica son: desarrollo profesional docente, a partir de la transformación de la propia práctica; producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos; procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría; actuación racional de las nuevas generaciones; construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos; aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface y el desarrollo social - individual.

Durante esta década comienza a surgir un mayor interés por estudiar e indagar sobre la práctica, formación y desarrollo de los docentes, adquiriendo gran

relevancia temas como: la autopercepción del profesorado y la influencia de las historias de vida en las prácticas pedagógicas.

Según Cortez et al. (2013) es necesario examinar lo que ocurre dentro del aula, como lo que se encuentra en la base del actuar docente. En la misma línea, Díaz et al., (2010) sostienen que indagando el entramado de creencias que sostiene la praxis pedagógica que utiliza el profesor, es posible comprender su actuación y la concepción que tiene de la educación.

De acuerdo con Cortez et al. (2013) la incidencia de los docentes “al momento de educar, permite dilucidar y justificar transformaciones tanto en las prácticas que se dan dentro del aula como en la formación inicial” (p. 98).

A partir de lo anterior, es por cuanto las prácticas docentes, entendidas dentro de un proceso pedagógico intencionado, las cuales se deben llevar al campo aplicado, los elementos explícitos del contenido, seleccionados para la formación profesional de los estudiantes en contextos sociales y culturales (Beltrán y Quijano, 2008). Que tengan como objetivo principal el desarrollo de las competencias en los estudiantes, las cuales implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje (Bruner, 2000).

Los docentes tienden a contextualizar sus prácticas en relación con lo vivenciado por ellos mismos como estudiantes, lo cual se caracteriza por tener creencias y valoraciones personales a la base (Latorre, 2004). Los docentes no pueden aislarse de su contexto socioeducativo y las diversas realidades y complejidades a las que se verán enfrentados, les permitirán estar aprendiendo y reaprendiendo a enseñar.

Así, entenderemos como práctica pedagógica:

“...la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo” (Fierro et al., 1999, p. 20-21). Desde este punto de vista, las prácticas

pedagógicas implican un marco de acción constituido por [...] los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo, la forma de ser de quien organiza y conduzca el trabajo en aula” (Castro, 2007, p. 113 en Cortez et al., 2013).

Las prácticas pedagógicas, según Leyva (2012) se encuentran en un momento de cambios continuos tanto en paradigma, necesidades y demandas de la sociedad, en torno a una diversidad de problemas.

Además, si son creencias que tienen los profesores, se podría modificar las acciones en el aula y así optimizar los aprendizajes de los estudiantes, Hidalgo y Murillo (2017). Una posible interpretación según López y Alsina (2016) es que los maestros planifican y gestionan la actividad docente en el aula en función de las creencias acerca de las capacidades de sus alumnos, entre otras variables y factores.

Es importante que las prácticas pedagógicas y actividades estén ligadas a los conocimientos, pues se trata de integrar, el trabajo de aplicación debe ser consistente con los contenidos más conceptuales, pero, estos deben estar incorporados a las metodologías y actividades que los estudiantes deben manejar. Villa, Campo, Arranz, Villa y García (2014).

Existen aspectos en las prácticas pedagógicas de acuerdo con González-Weil et al. (2014) donde destacan aspectos como el reconocimiento de debilidades y fortalezas, el escuchar y aprender de la experiencia de otros y la discusión de prácticas concretas de aula. Por otra parte, estas reflexiones contribuyen a la transformación en diferentes niveles: del profesor, de las prácticas del docente en el aula y de la comunidad escolar.

Los puntos anteriores los visualizamos gráficamente en la figura 3, la cual, resume distintos puntos de vista como se conciben las prácticas pedagógicas.

Figura 3. Puntos de vista prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

Ahora relacionado con las competencias se tiene que Navío (2005), expone que en el centro de la competencia están las capacidades, entendidas como aptitudes, atributos o cualidades personales que se desarrollan mediante procesos de aprendizaje y que sustentan el desarrollo y adquisición de competencias. Todo esto si es llevado a la práctica pedagógica implica una serie de elementos que debe manejar el profesorado para lograr el aprendizaje en sus estudiantes.

La evidencia empírica, señala que los docentes lograron definir lo que consideraban una práctica pedagógica congruente con el modelo educativo de competencias, como producto de la fase de reflexión, se tiene que la definición de práctica docente como señala Leyva (2012):

“aquella donde el docente posee una actitud democrática y colaborativa, con autonomía personal y profesional con sentido de responsabilidad, respeto por las personas y grupos humanos, con principios éticos, sólida formación

psicopedagógica y académica, una amplia formación cultural, que sea innovadora y creativa para que responda a los nuevos retos y demandas del siglo XXI” (p. 152).

Para definir la práctica pedagógica se debe realizar una compilación con distintos aspectos y autores sobre ella Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) definen la práctica pedagógica como:

“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro” (p. 21).

Otra definición que plantea Martínez (2011) sería aquellas experiencias pedagógicas que han sido seleccionadas por el profesorado por su eficacia y que sirven como guía para los demás profesores.

Se tiene también a Castro (2007), Latorre (2004) en Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013), que incorporan distintas acciones, las cuales se ilustran en la figura 4:

Figura 4. Acciones dentro del desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia

Los docentes llevan incluso sus vivencias desde la niñez hasta su formación y es lo que lo va definiendo en su práctica, además de que tienden a contextualizar según sus vivencias como estudiantes.

Latorre (2004), también menciona la contextualización como una característica de las prácticas pedagógicas, pero en otro aspecto, incluyendo la racionalidad en ella como una posibilidad de comprender la acción docente en su contexto, de forma comprensiva y situada en permanente actualización.

Además de estas características según Mendoza, Buitrago y González-Gutiérrez (2014) se les puede agregar la relación con la comunidad académica, el espacio flexible de sus acciones, el diálogo, procesos de cooperación, y la reflexión sobre la misma. Según estos autores las prácticas deben ser entendidas como dentro de una serie de interrelaciones, no solo en la misma práctica sino en sus consecuencias pragmáticas.

En consecuencia, las prácticas pedagógicas basadas en la reflexión y la crítica según Chacón (2006), se consideran una oportunidad para el desarrollo de la creatividad, la puesta en común de ideas sobre las teorías y conocimientos, todo ello anclado a una contextualización permanente con las realidades que se viven.

A ello se le agregaría según González-Weil et al. (2014) que la reflexión es el factor clave en la transformación de las prácticas, un docente que no problematiza su práctica y no reflexiona sobre ella sentirá la necesidad de actuar de manera diferente en el aula y esto potencia a las comunidades de aprendizaje.

Finalmente, según Mendoza, Buitrago y González-Gutiérrez (2014) mencionan que es necesario traer a la práctica e involucrar a la comunidad, ya que permite comprender el impacto de la práctica desde la lógica de la institución, donde su consecuencia sería la calidad de la educación y el reconocimiento de las acciones concretas del docente.

4.3. Tipos de prácticas.

A raíz de la gran cantidad de estudios sobre las prácticas pedagógicas, también se tipifican según distintos autores.

Con relación a ello, se encuentra que existen distintas áreas que permiten una tipificación de la práctica pedagógica, dependiendo de la etapa de la enseñanza y su realización.

Práctica planificada

De acuerdo con Duque, Rodríguez y Vallejo (2013) la preparación de la clase es primordial al momento de realizar una clase y dentro de la práctica, ya que contiene las herramientas axiológicas y praxiológicas para el posterior desarrollo formativo. Según los mismos autores, es la enseñanza estructurada y centrada en los alumnos, la que debe ser planificada con objetivos claros que se comunican a los estudiantes.

Organización curricular

La organización de los contenidos y el material son parte primordial de esta etapa. Incluso la atención reducida a pocos temas en cada clase son elementos importantes dentro de la práctica pedagógica. Otra es la cobertura del currículum, la cual debe ser total, priorizando los elementos centrales del programa de estudio.

Promover un buen clima de aula

El clima en el aula, de acuerdo con la UNICEF (2004), debe ser distendido, ordenado, alegre, afectuoso, sin interrupciones, con altas expectativas y con refuerzos positivos para que los alumnos se involucren en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según esta misma organización debe existir calidad en la instrucción de tal modo que el profesor presente habilidades y destrezas para presentar los contenidos, y lograr que sus estudiantes le hallen sentido a lo que enseña y aplicabilidad en su vida diaria.

Instrucciones de acuerdo con el nivel

Dentro de este mismo marco se encuentra, según Slavin (1996), la adecuación o nivel apropiado de instrucción en el que se debe tener en cuenta que todos los estudiantes están preparados para aprender sobre una materia y el tiempo que debe ser suficiente para que los estudiantes aprendan.

Discurso del profesorado

Otra forma de tipificar la práctica pedagógica es el discurso de los maestros. Según Chevellar (2009) esta es la interacción que se origina entre docentes y estudiantes mediante un saber específico. Es la relación didáctica que compone el momento pedagógico y que une en un mismo espacio físico.

Es importante para cada profesor(a) adaptarse según sea el enfoque y nivel educativo en que trabaje. De esta manera va a poder desarrollar competencias en sus estudiantes de acuerdo con lo planificado, de igual manera, entrar en alguno de estos tipos de prácticas y hacerla propia en beneficio del desempeño de su profesión.

4.4. Objetivos de la práctica pedagógica

Dentro de los objetivos de la práctica pedagógica, según Agudelo y Ceferino (2011), se encuentra el de formar a los sujetos en su integridad, teniendo en cuenta que interactúan en un contexto sociocultural y donde no solo prevalece el saber, sino también el desarrollo de los estudiantes en su integralidad.

Teniendo en cuenta ese contexto, Quintero, Munévar y Yepes (2006) tienen los procedimientos, estrategias y acciones que establecen normas y jerarquías en el tiempo y espacio donde se realizan, encaminados según los objetivos a alcanzar acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional.

La práctica tiene una serie de desafíos según González-Weil, et al. (2013), ya que el profesorado debe ser capaz de gestionar su conocimiento profesional de tal

manera que debe transformarlo y así también sus prácticas, para que con ello logre mejores aprendizajes.

4.5. Elementos esenciales en la práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas poseen tres elementos esenciales según Coll, Onrubia y Mauri (2007) que son: el alumno que aprende, el contenido que es el objeto de enseñanza y el profesor que ayuda al estudiante en la apropiación de ese contenido.

Existen también para Latorre (2004) dos elementos esenciales que hacen énfasis en la necesidad de identificar la acción del profesorado y la práctica, donde es necesario observar las acciones como un conjunto propio de cada uno, lo cual se manifiesta en las prácticas pedagógicas.

Para posibilitar la práctica según Villalta y Palacios (2014) son necesarios tres elementos: la articulación de reglas institucionales, que son definidas como algo constitutivo cultural que genera rituales, promueve valores y enmarca tradiciones; la subjetividad, que es referida a cada individuo en su práctica, construida en interacción con el resto; el conocimiento práctico, marcado por la cultura que reduce la incertidumbre y delimita las expectativas, es el saber hacer, -aunque no siempre eficaz- significativo para los actores educativos y, en consecuencia, resistente al cambio.

Las prácticas pedagógicas fueron caracterizadas y resumidas de la siguiente manera por Leyva (2012):

- Deben tener un nivel superior al programa educativo que atiende.
- Debe tener disposición para aprovechar la formación y actualización en educación superior.
- Tener un compromiso con la institución que se relaciona.
- Capacidad para utilizar TICS en su trabajo como en su profesionalización.
- Capacidad y disposición para aprender un segundo idioma.
- Esta dispuesto a evaluarse entendiendo que es un proceso de mejora continua.

-
- Tiene conocimientos y dominio de competencias didácticas para enseñar y atender distintos ritmos de aprendizaje.
 - Valora su función y rol social, sabe estimular a sus estudiantes y colegas por el estudio y superación profesional.
 - Busca de forma permanente solución a sus problemas, analiza su práctica y reflexiona sobre ella para innovarla.
 - En relación con la evaluación, realiza seguimientos, y aprovecha los resultados para favorecer el desempeño y aprendizaje de sus estudiantes.
 - Trabaja en forma colaborativa, con sus pares, en tutorías con sus estudiantes y proyectos con demandas sociales con otras instituciones.

En resumen, dependiendo del autor(a), los elementos esenciales de las prácticas pedagógicas van a variar, según su mirada, pero todos apuntan a una misma finalidad que es lograr en el estudiante la mejora de sus aprendizajes y en el profesor(a) la mejora de sus acciones en el aula.

4.6. Prácticas pedagógicas en Chile

En el caso de Chile, se tiene el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) en el cual se detallan las prácticas pedagógicas que impactan positivamente en los estudiantes. Este Marco y las prácticas que lo conforman tienen como propósito entregar lineamientos profesionales al profesorado con el fin de guiar sus prácticas en el aula y fuera de ella, y fomentar las relaciones colaborativas entre los docentes. El MBE, está definido por 4 dominios. Dos de éstos son los más relacionados con las prácticas pedagógicas y sus respectivos criterios. Estos últimos definen, entre otros aspectos, las prácticas docentes y estrategias que estos deben desarrollar en el ejercicio de su profesión (véase figura 5).

Figura 5. Dominios Marco Buena Enseñanza



Fuente: MBE, 2003.

4.6.1. Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza y sus criterios en el MBE están definidos de la siguiente manera:

Tabla 3. Criterios por dominio MBE

Dominio	Criterios
Preparación de la enseñanza y Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	Relacionar con lo cotidiano: El profesor articula de forma coherente el contenido de la clase con experiencias que son significativas para los alumnos, otorgando sentido al aprendizaje. De esta forma, refuerza la utilidad de estos contenidos en su vida cotidiana, dándole un sentido práctico cuando es pertinente.
	Relacionar con contenidos previos: El profesor indaga sobre el estado de conocimiento de los estudiantes, con el fin de integrar, profundizar, complementar y articular los nuevos contenidos con los vistos previamente.
	Estrategias de resolución de problemas: Se explica un mismo contenido desde diversos puntos de vista (usando diversas estrategias de enseñanza). Además, se promueve y valora que los estudiantes tengan y/o planteen distintas formas de abordar un problema.
	Uso del error: El profesor aborda los errores de los alumnos como estrategia para enriquecer el proceso, guiándolos hacia el aprendizaje esperado.

Evaluación formativa/procesual: El profesor utiliza estrategias de retroalimentación pertinentes para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase, permite que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y, eventualmente, advierte dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje.

Uso creativo de recursos: El profesor presenta de una manera novedosa y atrayente el contenido de la clase, en función del logro de los objetivos de esta. Esto puede lograrlo a través de diversos recursos, tales como materiales didácticos y audiovisuales.

Explicitación de los procesos de razonamiento: El profesor estimula el razonamiento de los estudiantes pensando en voz alta. Puede hacerlo él o guiar a los alumnos para que lo hagan individualmente.

Integración de contenidos: El profesor integra los contenidos de su disciplina con contenidos de otras disciplinas, de una manera pertinente, coherente y explícita.

Trabajo colaborativo: El profesor, a través del planteamiento de los objetivos de la clase o actividad, promueve y permite la interacción y colaboración de los estudiantes en función del aprendizaje. Esto puede lograrlo asignando distintos roles, planes de trabajo en equipo, etc.

Fuente: MBE, 2003.

4.6.2. Ambiente propicio para el aprendizaje

En el MBE se definen de la siguiente manera los criterios en el ambiente propicio para el aprendizaje:

Tabla 4. Criterios por dominio 2

Dominio	Criterios
Ambiente propicio para el aprendizaje	Reconocimiento y estímulo: El profesor otorga retroalimentación positiva a los estudiantes y a su trabajo, realizando un reconocimiento explícito de sus logros específicos, y conduce y alienta a los alumnos para que tomen una actitud de esfuerzo y perseverancia, ayudándolos a visualizar que esto es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
	Vínculo profesor-alumnos: El profesor manifiesta una conexión emocional con los alumnos, mostrándose cercano y disponible, generando así un clima de respeto y confianza. El profesor establece una relación horizontal con los estudiantes, presentando una postura flexible y democrática.
	Motivación del profesor: El profesor presenta un alto nivel de interés y entusiasmo por los contenidos que enseña,

transmitiendo a los alumnos una motivación por el aprendizaje, la indagación y búsqueda de conocimientos.

Participación espontánea: Gracias a que el profesor genera un ambiente de aprendizaje donde los y las estudiantes se sienten en confianza, estos demuestran una participación activa durante la clase. Se observa en la mayoría de ellos la producción de respuestas espontáneas y autónomas, mostrándose interesados en lo que se realiza en la clase.

Comunicación no verbal: El profesor utiliza la gestualidad para permitir una mejor comprensión por parte de los alumnos. Se desplaza a través de toda la sala y se dirige a la clase en general y a algunos alumnos en particular, atendiendo a sus requerimientos.

Espacio para la participación: El profesor da el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las actividades propuestas, respondan las preguntas planteadas y procesen la información, adecuándose a su ritmo de aprendizaje. El profesor ajusta este tiempo, según la dificultad de la pregunta planteada y el ritmo general de la clase.

Manejo de la diversidad: El profesor logra incluir a todos los estudiantes en la clase, considerando las características, necesidades y ritmos de aprendizaje de cada uno. Esto puede evidenciarse a través del ofrecimiento de distintas alternativas de actividades para el logro de los objetivos de la clase y adaptación de la instrucción, según las necesidades de los estudiantes.

Fuente: MBE, 2003.

4.7. Enfoques en las prácticas pedagógicas.

Las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son elementos de importancia al momento de comprender las prácticas de los docentes. Diversos enfoques de investigación han estudiado cuáles son los procesos cognitivos que orientan al profesor en su práctica. Estas diversidades de enfoques han sido agrupadas y se han denominado paradigma del pensamiento del profesor (Marcelo, 1989).

Las prácticas docentes las podemos caracterizar desde tres dimensiones:

Figura 6. Dimensiones prácticas docente



Fuente: elaboración propia

En este contexto, uno de los enfoques predominantes en las prácticas docentes, actualmente, asume el carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje y el protagonismo del sujeto frente a la tarea de aprender se relacionan indistintamente con las siguientes estrategias generales de la práctica docentes (Álvarez et al., 2008; Díaz, 2006) destacando de esta manera las principales estrategias de los docentes:

1) La identificación de las características sociocognitivas del sujeto de aprendizaje: implica desarrollar instrumentos para conocer/ diagnosticar los saberes previos, los intereses, las necesidades y las habilidades de los alumnos. Este primer momento es de suma importancia ya que permite anticipar la intencionalidad de la estrategia didáctica como forma de intervención docente. Un aspecto significativo es la preocupación por restablecer niveles de construcción conceptual de los conocimientos que permitan, a partir de los mismos, el desarrollo de estrategias de enseñanza. El diagnóstico y la evaluación formativa se constituyen en procesos transversales que trascienden la situación inicial y/o final de la formación.

2) El desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva: supone prestar especial atención a las formas de abordaje y progreso de los aprendizajes y a su encadenamiento en secuencias graduadas de complejidad creciente. Demanda conocer adecuadamente la estructura conceptual de las disciplinas, las características socioculturales de los grupos de alumnos y el establecimiento de las

relaciones de posibilidad entre estos dos aspectos. Por lo tanto, requiere flexibilidad para atender a avances y retrocesos, ritmos, particularidades individuales y grupales.

3) La necesidad de determinar los conocimientos a aprender según las características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles: los procesos de educación sistemática suponen la determinación previa de lo que el alumno debe aprender. La enseñanza consiste en poner en relación el punto de partida con un punto de llegada esperable, atendiendo a las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje, tales como: contenidos, tiempo, grupo, etc. Cabe destacar que en tal determinación debieran tenerse en cuenta saberes específicos, algunos más genéricos implicados en varias áreas y saberes que involucran la capacidad de autoaprendizaje, imprescindible para responder a la diversidad de situaciones y problemas por resolver en contextos inciertos.

4) El reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza: las propuestas didácticas deben incluir posibilidades de elección para los estudiantes, caminos alternativos para lograr sus aprendizajes que les permitan seleccionar los que mejor respondan a sus características personales, estilos cognitivos y al contexto en que se utilizarán los conocimientos.

5) La resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los problemas deben formularse con relación a un contexto reconocible para quienes tengan que analizarlos y resolverlos, con lo cual se facilita la identificación de los factores que los constituyen. La situación-problema con una adecuada formulación (en función de la edad, los intereses de los estudiantes y los propósitos de la formación) permite comprender y reconstruir el sentido de los aprendizajes a partir de situaciones cotidianas.

De acuerdo con Medina (2014) hay dos tendencias:

1. De los contenidos. Diversos constructos que configuran el pensamiento educativo y la dimensión personal del profesorado: creencias, teorías implícitas, representaciones sociales, entre otros-.

2. De los procesos. La forma en que dichos constructos son modificados por las experiencias cotidianas del docente (p.376)

4.7.1. Buenas prácticas pedagógicas

Basándose en principios didácticos, Martínez (2011) plantea las siguientes buenas prácticas pedagógicas:

Figura 7. Definiciones prácticas docente

Martínez (2011)

Basándose en principios didácticos:

- El profesor debe ser facilitador y no el centro de la enseñanza.
- La evaluación no solo debe ser sumativa, sino que formativa.
- Debe ser reconocido el trabajo de calidad de los estudiantes, y ser valorado por el profesorado.
- Las tutorías adquieren un sentido más profundo.
- Al cumplirse los compromisos con el estudiante, este proporciona el sentimiento de éxito y les anima a seguir aprendiendo.
- Propiciar en las prácticas pedagógicas la competencia de aprender a aprender, y no solo aprender contenidos.

Mendoza, Buitrago y González-Gutiérrez (2014)

Serie de procesos tales como la formación, los elementos sociales y culturales, que hacen de este tema uno de mucho interés, discusión y de análisis para reafirmar la importancia y de la correspondencia que tiene con los diferentes sistemas que se involucran en el proceso educativo y, en consecuencia, el poder transformador que tienen las prácticas pedagógicas.

Torres de Márquez (2008)

Sistema de interacciones humanas, en las que el estudiante y el profesor ponen de manifiesto sus visiones de mundo y sus percepciones previas, las cuales guiarán el acto educativo.

Ordoñez (2004)

Repensar aspectos estructurales como la formación inicial y permanente del profesorado.

Favorecer las iniciativas que destaquen el valor pedagógico que tienen las TIC en la formación.

La pedagogía, se debe sustentar sobre importantes bases de conocimiento adquirido a partir de la teoría acerca del conocimiento y el aprendizaje, de la documentación de experiencias prácticas, de la experimentación y de la investigación empírica, tanto cuantitativa como cualitativa.

González y De Pablos (2015)

Importancia que se entrega a la utilización de las TIC dentro de las prácticas pedagógicas, mencionan que, a pesar de los esfuerzos realizados, la realidad nos transmite que las buenas prácticas y la innovación educativas apoyadas por las TIC no siempre están sirviendo para mejorar y transformar la realidad educativa.

Coll (2013)

Hace hincapié en un discurso de prácticas pedagógicas innovadoras, y para ello plantea cuatro contribuciones a la práctica pedagógica:

- Entregar importancia a actividades ajenas a la escuela, las cuales ofrecen aprendizajes valiosos, ayudando a reflexionar sobre los aprendizajes vividos.
- Avanzar en los centros hacia una mayor personalización del aprendizaje.
- Importancia a las tecnologías digitales móviles y con conexión sin cable, las cuales son valiosas en las trayectorias individuales.
- Orientar la acción educativa hacia la formación de aprendices competentes.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, para concluir este apartado, se tiene que la educación no ha logrado con sus investigaciones, a diferencia de otras áreas del conocimiento, un impacto directo en la práctica pedagógica (Burkhardt y Schoenfeld, 2003; Escudero, 2006; Fernández Cano, 2001; Kaestle, 1993; Schneider y Keesler, 2007; Vanderlinde y van Braak, (2010) en Díaz, Fernández-Cano, Faouzi, Henríquez (2015), por lo cual las recomendaciones y hallazgos en este ámbito tienen una meta por cumplir al aproximarlas al profesorado para mejorar e innovar en su quehacer profesional.

5. Marco de Referencia

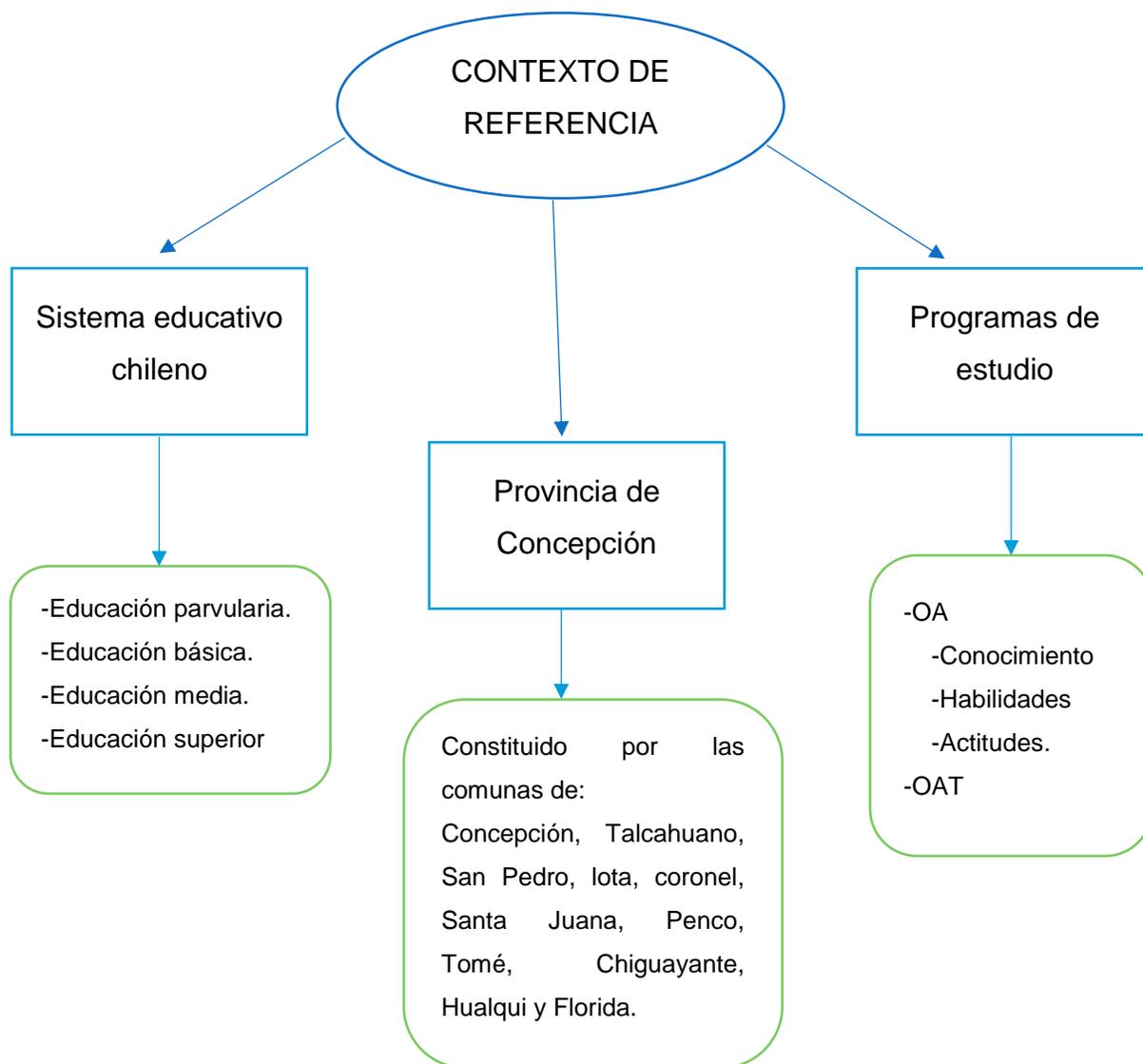
5.1 Introducción

En este capítulo se abordará en primera instancia el contexto del sistema educativo chileno de la educación básica, entregando características del sistema, antecedentes estadísticos propios de la educación básica en la provincia de Concepción, programas de estudio vigentes incluyendo sus principales componentes y algunos aspectos legales que rigen este sistema.

Es de suma relevancia, dar un marco referencial o contextual donde se situó la investigación, para alcanzar comprensión y entendimiento sobre el contexto de la educación básica chilena, en especial en la Provincia de Concepción y cómo se ha fundamentado a partir de las distintitas investigaciones y teorías planteadas el trabajo por competencias.

La estructura del capítulo y sus componentes se visualizan en la figura 8, que permite dar un panorama global del capítulo en cuestión.

Figura 8. Estructura capítulo 6



Fuente: elaboración propia

5.2. La educación básica en Chile

5.2.1. La estructura curricular chilena.

En Chile la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles de acuerdo con la Ley 20.370 que serían: parvularía, básica, media y superior.

En relación con la Educación Básica, se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares. Esta tiene una duración de ocho años y la edad mínima para el ingreso a la educación básica es de seis años (Ley General de Educación [LGE], 2009).

De acuerdo con la definición que entrega la Ley General de Educación, el sistema educativo en Chile presenta un enfoque competencial, donde sus programas están basados en Objetivos de Aprendizaje (OA).

5.3. Caracterización del sistema educativo

Los principios fundamentales del sistema educativo chileno se han consagrado básicamente en la Constitución Política de la República, aprobada en 1980 y modificada en 2003 mediante la Ley N° 19.876, y en la nueva Ley General de Educación N° 20370, promulgada en el 2009. La nueva Ley de Educación ha derogado la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada en 1990 y sus modificaciones posteriores, y representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en el país en lo referente a la educación básica y media, manteniéndose la normativa anterior respecto a la educación superior.

La organización del sistema educativo comienza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho años de duración impartido en

escuelas municipales, particulares subvencionadas y privadas; un nivel medio de 4 años, que se ofrece en liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica.

En el año 2015 se aprobó la Ley de Inclusión Escolar, la cual tiene como objetivo transformar la educación desde un bien de consumo a un derecho social (Diario Oficial de la República de Chile, 2015). Este cambio de paradigma educativo comenzó su implementación en marzo de 2016 y tendrá una trayectoria de largo plazo para su implementación, la cual terminaría su fase de implementación en el año 2025.

Los establecimientos educacionales públicos de enseñanza básica y media existentes quedan fuera de la dependencia administrativa del Ministerio, correspondiendo a las municipalidades realizar esta función en la jurisdicción comunal (las comunas existentes en el país son 335). Actualmente, se han integrado al sistema educativo chileno los servicios locales de educación los cuales han ido instalándose de forma gradual en diferentes zonas del país, completando cada zona con el plazo hasta el 2025, en tanto si se posterga esta fecha tendrán como plazo ingresar a estos servicios hasta el año 2030.

Actualmente, de acuerdo con el anuario estadístico del MINEDUC (2019), la distribución de establecimientos en funcionamiento, matrícula y docentes por dependencia administrativa está dada por la tabla 5:

Tabla 5. Establecimientos funcionando en la Provincia de Concepción

EE	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Administración delegada	Total general
Funcionando	253	320	31	7	611

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Matrícula de la provincia de Concepción por comunas

Comuna	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Administración delegada	Total general
Chiguayante	2.374	13.048	1.482	----	16.094
Concepción	10.788	30.572	5.848	2.875	50.083
Coronel	10.519	15.352	120	173	26.164
Florida	1.551	214	---	---	1.765
Hualpén	4.554	6.619	2.169	753	14.095
Hualqui	2.527	1.659	---	---	4.186
Lota	4.973	4.913			9.886
Penco	4.241	3.131	--	---	7.372
San Pedro de la Paz	4.421	17.976	4.043		26.440
Santa Juana	1.222	1.557	---	---	2.779
Talcahuano	11.430	13.554	1.631	---	26.615
Tomé	8.083	1.994	---	492	10.569
Total general	66.683	110.589	15.293	4.293	198.858

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Profesores por dependencia en la provincia

EE	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Administración delegada	Total general
Total docentes	7.113	7.389	1.242	301	16.045
Profesores educación básica	2.523	1.969	265	7	4.764

Fuente: elaboración propia

5.4. Bases curriculares de la Educación Básica en Chile

Bajo la misma reforma educativa se disminuyó el número de años de la enseñanza básica y se incluyó un cambio general secuencial de la estructura curricular en todos los niveles (educación básica y media).

En este sentido, hasta el año 2011 estaba vigente el marco curricular que contenía los Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para todos los niveles y disciplinas de aprendizaje.

Actualmente y partir del año 2012, comenzó la implementación de las bases curriculares para educación básica (1° a 6°) en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Geografía, Ciencias Naturales e Inglés. Ellas están constituidas por objetivos de aprendizaje (OA), los cuales integran en cada uno habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para su nivel educativo. Estas bases curriculares, además, son el documento curricular obligatorio para los establecimientos educacionales. Al año 2020 estaban en vigencia las bases curriculares para toda la enseñanza media o secundaria, y las de educación parvularia o inicial.

5.5. Objetivos de Aprendizaje (OA)

Los Objetivos de Aprendizaje en la educación básica son definidos para cada asignatura, son aquellos aprendizajes terminales esperables para cada año escolar y se refieren a habilidades, actitudes y conocimientos que han sido seleccionados. Por medio de ellos se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes que el estudiante debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer educativo.

Se busca que los alumnos pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la asignatura en la sala de clases, como al desenvolverse en su entorno o en la vida cotidiana (MINEDUC, 2012).

En este contexto se entiende que cada uno de los elementos curriculares está constituido y definido como:

A) Conocimientos

Los conocimientos de cada asignatura ayudan al estudiante a comprender el mundo que le rodea y explicar varios fenómenos de su alrededor. El manejo de estos conocimientos les permitirá relacionarse con su entorno. Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones (MINEDUC, 2012).

En el marco de cualquier disciplina, el manejo de conceptos clave y de sus conexiones es fundamental para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes a partir de ellos, que el alumno conozca, explique, relacione, aplique y analice determinados conocimientos y conceptos en cada disciplina, de forma que estos sirvan de base para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.

B) Habilidades

Dentro de los programas de estudio en educación básica también se encuentran las habilidades que son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social, según lo define en las bases curriculares el Ministerio.

En el plano educativo, las habilidades son importantes porque el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer y la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos. La continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan, cada vez, más capacidades de pensamiento que sean transferibles a distintas situaciones, contextos y problemas (MINEDUC, 2012).

C) Actitudes

Las actitudes en el ámbito educativo adquieren gran importancia, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo. El éxito de los aprendizajes depende en gran medida de las actitudes y disposiciones de los estudiantes. Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones (MINEDUC, 2012).

Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura, que emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales de las Bases. Se espera que, desde los primeros niveles, los alumnos

hagan propias estas actitudes, que se aprenden e interiorizan mediante un proceso permanente e intencionado, en el cual es indispensable la reiteración de experiencias similares en el tiempo.

D) Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)

Los OAT no se logran por medio de un sector de aprendizaje en particular; conseguirlos depende del conjunto del currículum y de las distintas experiencias escolares. Por esto es fundamental que sean promovidas en las diversas disciplinas y en las distintas dimensiones del quehacer educativo. No se trata de objetivos que incluyan únicamente actitudes y valores. Supone integrar esos aspectos con el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Son aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes.

MARCO APLICADO

6.1. Metodología de la Investigación

6.2. Introducción

En este capítulo se perfila y plantea el diseño metodológico que fue utilizado en la investigación, teniendo en cuenta diferentes aspectos dentro de esta como son el método más efectivo, provechoso y conveniente, de acuerdo al objeto de estudio, la muestra a elegir, la población seleccionada y posteriormente se entrega en dos apartados los diseños tanto cuantitativo como cualitativo, cada uno con sus procedimientos y características propias: muestra, técnicas de recogidas, proceso de aplicación, análisis y procesamiento de la información.

La estructura general del capítulo se puede observar en la figura 9 que esquematiza los apartados y características que se encontrarán en este capítulo.

Figura 9. Estructura capítulo 6



Fuente: elaboración propia

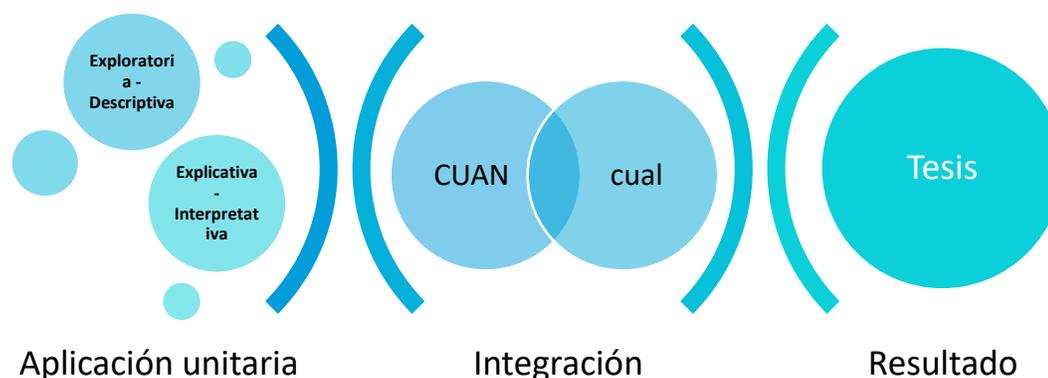
6.2. Diseño metodológico

El propósito de la investigación consiste en analizar, describir y establecer las prácticas pedagógicas que logran la adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en Chile.

Desde el punto de vista metodológico, y alcanzar los objetivos propuestos el tipo de metodología de esta investigación más adecuada y conveniente, fue con un enfoque mixto, lo que “implica la combinación o integración de los datos cualitativos y cuantitativos en una investigación” (Creswell, 2014, p. 14), lo cual permitió una profundización de los hallazgos e indagación en el fenómeno de estudio.

Teniendo las bondades de ambos métodos al servicio de la investigación, permitirán entender un mismo aspecto a estudiar (Bericat 1998), aumentando la posibilidad de ampliar las dimensiones de investigación, y el sentido de entendimiento del fenómeno de estudio, siendo este mayor y más profundo (Ivankova, 2014; Creswell, 2013; Plowright, 2011; Mertens, 2010; Morse y Niehaus, 2010; Newman, 2009; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008; Ridenour y Newman, 2008 en Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Figura 10. Esquema diseño metodológico



Fuente: elaboración propia

El proceso de investigación es secuencial (figura 10) porque la recolección de los datos se lleva a cabo en el siguiente orden: primero la aplicación del cuestionario. A partir de la información obtenida con este instrumento, se diseñaron las entrevistas y, paralelamente, fueron llevados a cabo los grupos focales para, finalmente, terminar con el análisis documental.

Se sigue un orden que abarca los tres componentes de la investigación: se inicia con una fase exploratoria para identificar las problemáticas (temáticas) presentes en el estado del arte con la realidad de las organizaciones educativas, se realiza el trabajo de campo y, por último, la triangulación de los resultados que provienen de diferentes informantes y se derivan de la aplicación de distintos instrumentos.

Considerando lo anterior, la fase de diseño cualitativa tendrá un enfoque fenomenológico, lo que permite, desde el propio campo de estudio conocido, poder realizar un análisis descriptivo en base a las experiencias de los propios sujetos de estudio y así interpretar los procesos pedagógicos de los docentes de educación básica.

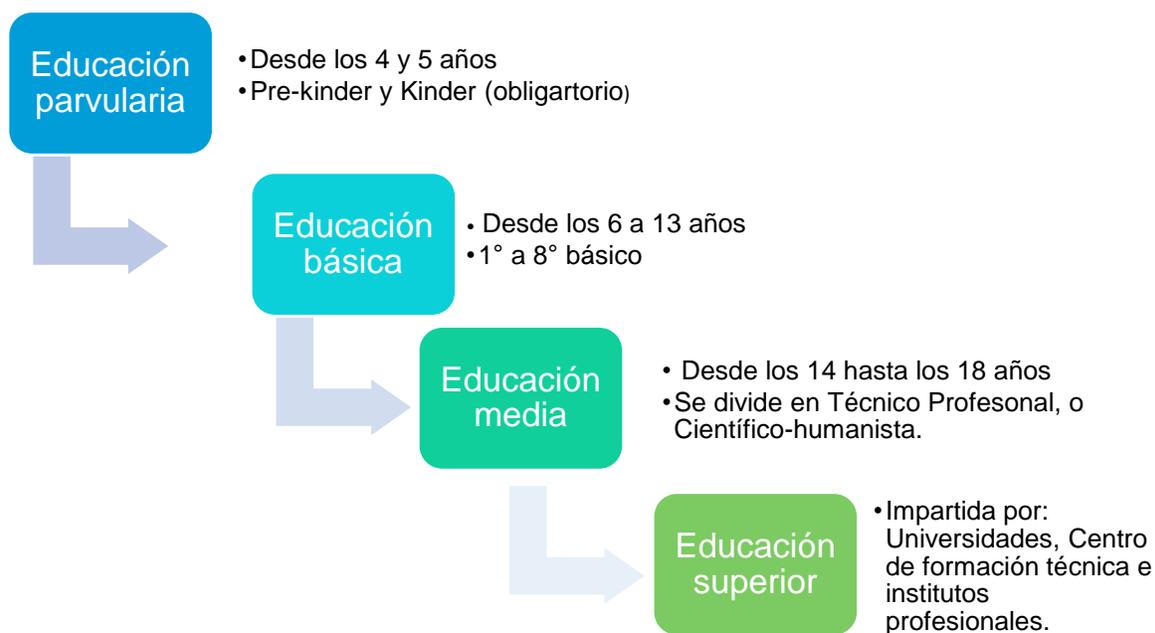
La fase del diseño cuantitativo será con un enfoque no experimental de características exploratorias y transeccional (Hernández et al., 2014, p. 153), ya que los datos se recolectaron en un solo momento, y en un tiempo único. Lo cual permitió profundizar en las aportaciones de las personas encuestadas, a fin de buscar explicaciones que sustenten las opiniones volcadas en los instrumentos aplicados.

6.3. Población y muestra

6.3.1. Población

Previo a la definición de población, es conveniente contextualizar el sistema educativo en Chile, el cual está estructurado de la siguiente manera:

Figura 11. Sistema educativo chileno



Fuente: elaboración propia

En este contexto, podemos definir la población como el agregado de casos que coinciden con algunas de sus descripciones y suele estar conformada por personas, organizaciones, eventos o situaciones entre otros que constituyen el foco de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Tamayo (2008) afirma que "una población está determinada por sus características definitorias, por lo tanto, el conjunto de elementos que posean estas características se denomina población" (p.92). Asimismo, afirma que población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.

El "quienes van a ser medidos", depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación. Estas acciones nos llevarán al siguiente paso, que es el de delimitar una población" (Hernández et al., 2014, p.209).

En este caso, la población serán los profesores que se desempeñen en educación básica, sin realizar diferencia entre profesores del sector municipal, particular subvencionado o privado, urbano y rural. Serán estos profesores el principal sujeto del estudio.

En la tabla 8, se observa la cantidad de profesores de educación básica de la provincia de Concepción en la región del Bío Bío, que integran los establecimientos educacionales a diciembre del 2019.

Tabla 8. Distribución de docentes educación básica por comuna

Profesores de Educación Básica por comuna de la provincia de Concepción					
Comuna	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación	Total general
Concepción	363	522	73	2	960
Coronel	341	271	0	0	612
Chiguayante	146	253	19	0	418
Hualqui	126	44	0	0	170
Lota	207	120	0	0	327
San Pedro	175	319	57	0	551
Santa Juana	69	38	0	0	107
Talcahuano	461	224	19	0	704
Tomé	376	48	0	0	424
Hualpén	188	156	47	0	391

Fuente: elaboración propia

6.3.2. Muestra

Una vez definida la población, la muestra de esta investigación estará centrada en los profesores y profesoras que se desempeñen en educación básica, de la provincia de Concepción, que incluye las comunas de Concepción, Coronel, Chiguayante, Hualpén, Hualqui, Lota, San Pedro, Santa Juana, Talcahuano y Tomé.

La muestra, de acuerdo con Marradi, Archenti, y Piovani (2010), es cualquier subconjunto amplio o limitado, de miembros de una población que se investiga con el fin de extender a toda la población las conclusiones resultantes del análisis de las informaciones relativas al subconjunto. En esta investigación será definida, como

los profesores y profesoras de educación básica de la provincia de Concepción, Chile.

6.3.3. Variables

En este contexto, las variables que harán emerger los datos para el posterior análisis están descritas junto a los indicadores y la técnica de recogida, en esta tabla:

Tabla 9. Descripción de variable, indicador y técnica de recogida

Variable	Indicadores	Técnica de recogida
Aspectos generales	- Sexo	- Cuestionario
	- Fecha de nacimiento.	- Cuestionario
	- Años de experiencia.	- Cuestionario
	- Dependencia en la que trabaja.	- Cuestionario
	- Área geográfica.	- Cuestionario
	- Institución de egreso.	- Cuestionario
	- Grado académico.	- Cuestionario
Competencias básicas	- Nivel en que se desempeña.	- Cuestionario
	- Competencias básicas más adquiridas por los estudiantes.	- Cuestionario - Focus group - Entrevista
	- Competencias básicas menos adquiridas por los estudiantes.	- Cuestionario - Focus group - Entrevista
	- Percepción sobre el trabajo por competencias.	- Focus group - Entrevista
Estrategias metodológicas	- Momento de la clase en que son adquiridas las competencias.	- Cuestionario
	- Forma de trabajo.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group
	- Recursos de aprendizaje.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group
	- Estrategias metodológicas menos utilizadas.	- Cuestionario - Focus group
	- Estrategias metodológicas más utilizadas.	- Cuestionario - Focus group

	- Estrategia metodológica que facilite la adquisición de competencias.	- Entrevista - Focus group - Cuestionario
	- Estrategia metodológica que obstaculice la adquisición de competencias.	- Entrevista - Focus group - Cuestionario
Prácticas pedagógicas	- Tipo de práctica que lo caracterice.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group
	- Prácticas pedagógicas más utilizada.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group - Análisis
	- Prácticas pedagógicas menos utilizadas.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group
	- Prácticas pedagógicas que faciliten la adquisición de competencias.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group
	- Prácticas pedagógicas que dificulten la adquisición de competencias.	- Cuestionario - Entrevista - Focus group

Fuente: elaboración propia

6.4. Diseño cuantitativo

En esta etapa de la investigación se trabaja con un enfoque no experimental, ya que una de sus características radica en ser sistemático y empírico, donde las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Este tipo de investigaciones no experimentales se pueden “clasificar por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos” (Hernández et al., 2014, p. 154).

Como señalamos en párrafos anteriores, sus características exploratorias y transeccional o transversal, radican principalmente por su alcance inicial o final de explorar, describir, correlacionar o explicar (Bartolomé, 1984 en Arnal et al., 1992).

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único (Liu, 2008; Tucker, 2004). Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Los estudios de corte transversal comprenden el desarrollo de variadas etapas, desde la óptica de diversos autores (Hernández et al., 2014; Arnal et al., 1992; Liu, 2008; Tucker, 2004), las cuales se explicitan a continuación:

- Objetivos de la investigación, implica la definición de la pregunta relevante y la definición de los objetivos específicos que se pretende lograr mediante el estudio de corte transversal.
- Supuestos de la investigación, comprende las proposiciones y sus interrelaciones.
- Unidad y nivel de análisis, al igual que en la etapa cualitativa, la unidad de análisis se asocia al proceso específico que será estudiado, en tanto el nivel de análisis se refiere al estrato de la pirámide organizacional en que dicho proceso se estudiará.
- Variables y medidas, considera la operacionalización de los conceptos en estudio. Se definirán los ítems específicos y la escala de medición de tales ítems.
- Diseño y aplicación del cuestionario, implica la realización de un conjunto de preguntas cerradas, que constituirán una aplicación directa de las variables del estudio.
- Resultados, considera una descripción tanto del sujeto como del objeto de estudio a través de indicadores métricos.
- Discusión de resultados, consistirá en el análisis de los resultados de la investigación a la luz del estado del arte vigente, evaluando las semejanzas, las diferencias, las novedades y la contribución que la investigación habrá de realizar al acervo de conocimientos.

- Alcance e implicaciones, resultará fundamental esclarecer el ámbito que valide los hallazgos, las limitaciones de la investigación y las buenas prácticas que pueden derivarse de los descubrimientos obtenidos.
- Conclusiones, se refiere a las ideas finales que surgirán del estudio empírico, enfatizando el contraste entre los resultados econométricos y la teoría construida mediante inducción analítica.

6.4.1. Muestra de la fase cuantitativa

En la fase cuantitativa, los individuos de la muestra deberán cumplir las siguientes características:

- Desempeñarse en la educación básica en alguna comuna de la provincia de Concepción, Chile.
- Al menos un año de experiencia laboral.
- Que tengan un contrato de al menos 16 horas en el establecimiento.
- Que pertenezcan al sistema municipal, particular subvencionado o privado.
- Que se desempeñen en el aula.

La muestra de esta fase no utilizará el criterio de equiprobabilidad. Sin embargo, procurará que sea lo más representativa posible. En este caso, el muestreo es del tipo no probabilística por conglomerado, ya que se elegirán individuos que se estiman son representativos o típicos de la población (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sanz, 1995; Arnal et al., 1992).

Las técnicas de muestreo permiten obtener una muestra representativa y que a la vez garantice la validez interna del estudio. Si bien no existe una única manera de clasificar los tipos de muestreo, se reconocen las muestras probabilísticas y las no probabilísticas. Las primeras corresponden a un subconjunto de la población en el que todos tienen las mismas posibilidades de ser parte de la muestra, mientras que en la segunda se seleccionan a los individuos siguiendo determinados criterios en relación con las características de la investigación, procurando que la muestra

resultante sea lo más representativa posible (Arnal et al., 1992; Bisquerra, 2004; Hernández et al., 2006; Salkind, 1999).

En esta investigación se utiliza una muestra no probabilística. Específicamente será una muestra por conglomerado que, siguiendo a Briones (1998), se obtiene al seleccionar directamente cierto número de grupos (en este caso “escuelas”) en los cuales aparecen distribuidas las unidades de la población original o bien, a partir de la muestra de varias etapas de cada uno de los conglomerados mayores, de los cuales se seleccionan unidades individuales u otras de menor tamaño (p.123). Estos conglomerados pueden ser naturales o artificiales y éste último será el utilizado; de un número total de los profesores y profesoras de la Provincia, se toma un número que sea representativo de ese conglomerado.

Cabe agregar que la muestra por conglomerado fue escogida porque es económica, debido a la menor dispersión geográfica y porque el acceso a los participantes es más factible para la investigadora.

La unidad espacial corresponderá a la Provincia de Concepción (Chile) con un total de diez comunas y el área temporal concierne al año escolar 2018, durante los meses específicos de junio a octubre del 2018, período en el cual el profesorado desarrolla su actividad profesional en los establecimientos educacionales.

6.4.2. Técnicas de recogida de datos en la fase cuantitativa

A) Cuestionario

“El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa” (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 185). Si entendemos por cuestionario a “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 1996, p. 88), con su utilización se plantea recoger información del profesorado de educación básica. Como señala Buendía (1999), a través del cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o

piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.

Esta técnica es primaria en los diseños cuantitativos pues es un instrumento de investigación que se utiliza para recabar, cuantificar, universalizar y finalmente, comparar la información recolectada.

El tipo de cuestionario utilizado es restringido o cerrado, en el cual se pueden solicitar respuestas breves, específicas y delimitadas. Este tipo de cuestionario posee algunas ventajas como las siguientes: requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, limitan las respuestas de la muestra, son fáciles de cumplimentar, mantienen al sujeto en el tema, son relativamente objetivos y, finalmente, son fáciles de clasificar y analizar.

Las características del instrumento diseñado son:

- La mayoría de las preguntas son cerradas.
- Las preguntas son del tipo dicotómicas, politómicas y de respuesta múltiple.
- Esta distribuido en apartados e ítems.
- Será principalmente auto administrado.

El diseño de cuestionario como instrumento de recogida de información requiere de consideración de distintos aspectos que son esenciales para obtener datos válidos y confiables: la función que cumple; el tipo de cuestionario; el tipo de preguntas que se utilizan; validez y fiabilidad; el procedimiento de aplicación; la recuperación, y el tratamiento de los datos.

López y Schmelkes (2002) mencionan que, en el diseño de un cuestionario, el investigador debe partir de los objetivos del estudio, de tal forma que cada pregunta sea de utilidad para el objetivo planteado y estructurado de tal manera que el que conteste esté dispuesto a proporcionar respuestas fidedignas.

En un nivel más operativo, el cuestionario se define como un instrumento de recogida de datos, rigurosamente estandarizado y que permite operacionalizar las variables que son objeto de investigación. En este sentido, existen una serie de etapas/fases que son comunes para llevar a cabo este instrumento (Alvira, 2004; Creswell, 2014; Fernández y Hernández, 2010; Hernández et al., 2014):

- Listar las variables y sus definiciones conceptuales.
- Planteamiento/diseño del cuestionario.
- Selección de la muestra.
- Desarrollo del trabajo de campo.
- Preparación de la información.
- Análisis de la información.

La elaboración del cuestionario dirigido a profesorado de la provincia de Concepción se realizó considerando el análisis de los objetivos planteados para identificar cuáles serían alcanzados a partir de la información entregada por los profesores de educación básica. Al realizar lo anterior, se identificó como objetivo central del cuestionario el conocer aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas para la adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes de educación básica, con la finalidad de obtener conocimiento vinculado a los procesos dentro del aula.

A partir de este objetivo la definición de las variables, sus dimensiones y los indicadores son estructurados en las siguientes categorías:

Tabla 10. Descripción de variable, indicadores e ítems

Variable	Indicadores	Ítems
Aspectos generales	- Sexo.	- Hombre/mujer
	- Fecha de nacimiento.	- dd/mm/aaaa
	- Años de experiencia.	- Número años
	- Dependencia en la que trabaja.	- Municipal / particular subvencionado / privado
	- Área geográfica.	- Urbano / Rural
	- Institución de egreso.	- Universidad / Instituto profesional
	- Grado académico.	- Licenciado / Magíster / Doctorado

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

	- Nivel en que se desempeña.	- 1° , 2°, 3°, 4°, 5° y 6°
Competencias básicas	- Competencias básicas más adquiridas por los estudiantes.	- Matemáticas, lingüísticas, ciencias, ciudadana, autonomía, artística, digital y aprender a aprender.
	- Competencias básicas menos adquiridas por los estudiantes.	- Matemáticas, lingüísticas, ciencias, ciudadana, autonomía, artística, digital y aprender a aprender.
	- Metodología utilizada en la clase para adquirir las competencias.	- Instrucción del profesor, trabajo autónomo, recursos, actividades.
Estrategias metodológicas	- Forma de trabajo.	- Clases prácticas, seminarios– talleres, clases teóricas, estudio en grupo y trabajo autónomo.
	- Recursos de aprendizaje.	- Guías de aprendizaje, apoyo audio-visual, material concreto, esquemas-guión de la clase, resúmenes, estudio de casos-simulaciones, experimentos, mapas conceptuales, aprendizaje basado en problemas.
	- Estrategias metodológicas más y menos utilizadas.	- Clases prácticas, seminarios-talleres, clases teóricas, estudio en grupo, trabajo autónomo, resolución de problemas, habilidades para el aprendizaje cooperativo, aprendizajes basados en proyectos, trabajos de investigación y documentación por parte del estudiante, enseñanza mediante preguntas.
	- Estrategia metodológica que facilite u obstaculicen	- Clases prácticas, seminarios-talleres, clases teóricas, estudio

	la adquisición de competencias.	en grupo, trabajo autónomo, resolución de problemas, habilidades para el aprendizaje cooperativo, aprendizajes basados en proyectos, trabajos de investigación y documentación por parte del estudiante, enseñanza mediante preguntas
Prácticas pedagógicas	- Tipo de práctica que lo caracterice.	- Planificación anual, clase a clase, contextualización, aplicabilidad a la vida diaria, interacción con los estudiantes, diseño de las actividades y tiempo a la enseñanza. - Dentro y fuera del aula.
	- Prácticas pedagógicas más y menos utilizadas.	- Planificación anual, clase a clase, contextualización, aplicabilidad a la vida diaria, interacción con los estudiantes, diseño de las actividades y tiempo a la enseñanza.
	- Prácticas pedagógicas que faciliten u obstaculicen la adquisición de competencias.	- Planificación anual, clase a clase, contextualización, aplicabilidad a la vida diaria, interacción con los estudiantes, diseño de las actividades y tiempo a la enseñanza. - Dentro y fuera del aula.

Fuente: elaboración propia

6.4.3. Validación del cuestionario

El instrumento utilizado en esta fase se sometió al siguiente procedimiento para su validación:

A) Diseño del instrumento provisional (anexo 1)

El diseño provisional estaba estructurado de la siguiente forma:

- Presentación del instrumento, objetivo de la investigación y procedimiento.
- Cinco apartados.
- 18 preguntas cerradas.
- 2 preguntas abiertas.
- El apartado (I) 9 preguntas; (II) 5 preguntas; (III) 3 preguntas; (IV) 1 pregunta y (V) 2 preguntas.

B) Definición del método de validación y los criterios de este.

El instrumento, producto de la revisión teórica y empírica, y en el contexto de la investigación no experimental con una muestra intencionada, fue sometido al procedimiento metodológico de validación de contenido mediante juicio de expertos, procedimiento usualmente utilizado para este tipo de acciones (Barroso y Cabero, 2010).

Según Ruiz (2002), en García y Cabero (2011): “A través de la validez de contenido se trata de determinar hasta dónde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (p. 75).

A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. En este caso se pretende tener estimaciones razonablemente buenas, sobre el valor que tienen los distintos ítems que conforman el cuestionario con relación a los propósitos de la investigación.

Sin embargo, estas estimaciones pueden y deben ser confirmadas o modificadas a lo largo del tiempo, según se vaya recopilando información durante el desarrollo de la investigación. Los juicios de expertos se pueden obtener por métodos grupales o por métodos de experto único. Se pueden seguir, entre otros, el método de Agregados Individuales, el método Delphi, la técnica de Grupo Nominal y el método de Consenso Grupal (Corral, 2009).

En el caso de esta investigación se utilizó el Método de Agregados Individuales, en el cual se pide individualmente a cada experto que dé una estimación directa de los ítems del instrumento. Éste es un método económico porque, al igual que el método Delphi, no exige que se reúna a los expertos en un lugar determinado. Puede parecer un método limitado porque los expertos no pueden intercambiar sus opiniones, puntos de vista y experiencia, ya que se les requiere individualmente; no obstante, esta limitación puede ser precisamente lo que se esté buscando para evitar los sesgos de los datos ocasionados por conflictos interpersonales, presiones entre los expertos, etc.

En este caso, la validez de contenido intenta determinar si el cuestionario elaborado incluye todos los elementos y variables en las relaciones de procesos de prácticas pedagógicas.

Los criterios utilizados para ello y presentado a los expertos fueron: Univocidad, Pertinencia e Importancia (Del Rincón et al., 1995; Tejada y Giménez, 2006). Estos criterios se definen de la siguiente manera:

- Univocidad: el ítem es claro o, por el contrario, lleva a confusiones. En definitiva, se evalúa el aspecto formal y de expresión del ítem.
- Pertinencia: relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación.
- Importancia: calificación de 1 a 5 de la importancia de cada ítem en relación con el objeto de estudio y de acuerdo con su posición en el cuestionario.

C) Elección y colaboración de jueces expertos en la temática.

Los jueces expertos que colaboraron con la validación del instrumento fueron escogidos por su experticia en el tema, sus líneas de investigación, que tuvieran el grado académico de doctor o magíster y que pertenecieran a distintas universidades.

Luego de ello se contactó vía correo electrónico a cada uno de ellos, previamente solicitando su colaboración y explicando generalmente la temática de la investigación. Una vez que accedían a colaborar se enviaba por el mismo medio el

documento respectivo. Éste estaba compuesto por: carta de presentación, los objetivos de la investigación, los criterios de validación y el instrumento diseñado (anexo 2). Los jueces que validaron el instrumento son:

Experto (A) Académico Doctor Universidad de Concepción.
Experto (B) Académico Magíster Universidad de Concepción.
Experto (C) Académica Doctora Universidad de Concepción.
Experto (D) Académico Magíster Universidad de Concepción.
Experto (E) Académico Doctor Universidad de Concepción.
Experto (F) Académica Doctora Universidad Católica de Temuco.
Experto (G) Académico Doctor Universitat Autònoma de Barcelona.
Experto (H) Académica Doctora Universidad de Antofagasta.
Experto (I) Académico Doctor Universitat Autònoma de Barcelona.
Experto (J) Académica Doctora Universitat Autònoma de Barcelona.

D) Análisis y criterios de las revisiones de expertos.

Una vez recibidas las validaciones de los expertos, las valoraciones fueron sintetizadas en la plantilla y se procedió al análisis de estas.

Los criterios de revisión fueron aceptar la pregunta original, en el criterio Univocidad y Pertinencia, si sobre el 80% de expertos marcaba Sí. En el caso del criterio Importancia, se decidió aceptar el nivel respectivo (de 1 a 5) si el 75% de los jueces coincidían en la valoración (anexo 3).

En el caso que cada pregunta cumpla con los tres requisitos anteriores se aceptaba la pregunta, con o sin las observaciones de los expertos.

Finalizado el proceso de revisión de todas las validaciones por parte de los expertos se procedió a la confección de instrumento final incorporando las observaciones entregadas, el producto final, quedó estructurada de la siguiente manera (anexo 4):

- Presentación del instrumento y procedimiento.
- Cinco apartados.
- 20 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas.
- El apartado (I) 9 preguntas; (II) 5 preguntas; (III) 4 preguntas; (IV) 2 preguntas y (V) 2 preguntas.

6.4.4. Proceso de aplicación

El proceso de aplicación de los cuestionarios fue desarrollado entre los meses de junio a octubre del año 2018, en dicho tiempo el profesorado se encuentra en sus establecimientos trabajando en aula, los centros fueron definidos bajo las siguientes características:

- Que fueran de la dependencia pública, particular subvencionada o privada.
- Que pertenecieran al área geográfica tanto urbana como rural para así obtener ambas apreciaciones.

A continuación, se presenta la información detallada sobre la cantidad de participantes por comuna.

Tabla 11. Cantidad de participantes por comuna

Comuna	Cantidad de participantes
Tomé	10
Hualpén	15
Chiguayante	8
Lota	39
San Pedro de la Paz	8
Coronel	55
Concepción	14
Hualqui	16
Santa Juana	11
Talcahuano	58
Total	234

Fuente: elaboración propia

6.4.5. Análisis y procesamiento de la información

Una vez que se validaron los cuestionarios, se realizó el trabajo de campo el cual estuvo desarrollado en las siguientes fases:

A) Fase uno

Se contactó a los centros educativos para entregar de forma presencial los cuestionarios, junto con ello se presentaba una carta de solicitud de colaboración a la investigación, los cuestionarios eran entregados y se dejaban por lo menos un

mes para su aplicación, en el caso que quisieran aplicación de inmediata se coordinaba la fecha y se aplicaba de forma presencial, entrega de los cuestionarios entre junio a octubre del año 2018.

B) Fase dos

Una vez retornados los cuestionarios, se procedió a transcribir los resultados de la información, a partir de ello se elaboró una matriz con toda la información, lista para ser procesada.

C) Fase tres

Al tener la matriz de la información fue sometida al análisis con el software SPSS, aplicando las siguientes pruebas inferenciales T- Student y Anova, así como los distintos descriptivos para dar cuenta de las características generales de la muestra.

D) Fase cuatro

Con los datos procesados se realizó un informe descriptivo el cual rescataba datos de la muestra como: genero, intervalos de edad, establecimiento, años de experiencia, ciclo de enseñanza en que trabaja, especialidad, tipo de especialidad, área geográfica, municipio, institución de egreso y nivel de estudios.

6.5. Diseño Cualitativo

En esta fase de la investigación se utilizará un enfoque fenomenológico, el cual permitirá desde el propio campo de estudio conocido, poder realizar un análisis descriptivo e interpretativo en base a las experiencias de los propios sujetos de estudio, así interpretar y analizar las prácticas y procesos pedagógicos de los docentes de educación básica.

Las preguntas que se realizarán tanto en las entrevistas como en los grupos focales serán extraídas a partir de la información recolectada de los cuestionarios, las cuales apuntan a los siguientes criterios. En este sentido, y como ya se comentó en apartados previos, la fase cualitativa se concibe como una conformación de la fase cuantitativa.

Tabla 12. Criterios del guión para grupos focales

Temas	Criterios
De las competencias básicas	<ul style="list-style-type: none"> -Conocimiento sobre competencias básicas. -Evaluación de las competencias. -Trabajo institucionalizado. -Competencias más y menos desarrolladas en los estudiantes.
De las prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> -Prácticas más utilizadas. -Prácticas que según su criterio faciliten o no el trabajo por competencias. -Descripción de los profesores noveles en sus prácticas. -Prácticas que les gustaría poder trabajar a futuro.
De las estrategias metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias más utilizadas. -Estrategias menos utilizadas. -Estrategias que no conozcan. -Cuales estrategias les gustaría trabajar a futuro.
De las preguntas finales del cuestionario	<ul style="list-style-type: none"> -Mencionar y comentar sobre su formación inicial. -Capacitaciones y formación de posgrado que ayuden a su desarrollo profesional. -Actividades de su establecimiento que ayuden al trabajo por competencias.

Fuente: elaboración propia

6.5.1. Muestra

La muestra en esta fase será de carácter, no probabilístico o dirigida, ya que no es la finalidad generalizar en términos de probabilidad (Hernández et al., 2014). También se conocen como guiadas, pues la elección depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Ragin, 2013). En esta fase, la muestra serán profesores y profesoras de educación básica, coordinadora comunal de educación básica, directores, jefes técnicos pedagógicos y un académico de Universidad.

Para la selección de los sujetos serán contempladas las siguientes características:

- Área geográfica de los participantes ya sea que pertenezcan a áreas urbanas o rurales.
- Pertenencia a alguna administración pública dependiente del Ministerio de Educación.
- El académico experto pertenezca a una Universidades estatal o privada.
- El profesorado participante, puede pertenecer a la administración pública o privada y se desempeñe en el aula al menos hace un año.

En este contexto, el trabajo de recolección de información como también los sujetos del estudio, son:

- Coordinadora comunal de educación básica.
- Directores.
- Profesorado de aula.
- Académico de universidad.
- Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (JUTP).

6.5.2. Técnicas de recogida de datos

Las técnicas de recogida de la investigación serán dos: la entrevista semi estructurada y grupo focal.

Ambas técnicas fueron elegidas por su aporte cualitativo a lo ya aplicado en el cuestionario, los participantes según el instrumento aplicado, se dispuso así:

Tabla 13. Técnica de recogida y participantes en diseño cualitativo

Técnica de recogida	Participantes	Cantidad
Entrevistas semi estructuradas	-Coordinadora comunal -Directores - JUTP - Coordinadora de ciclo - Académico de Universidad	6 participantes
Focus group	Profesores(as) de aula	6 a 8 participantes (dos grupos)

Fuente: elaboración propia

A) Entrevistas semi estructuradas

Se aplicarán entrevistas semi-estructuradas a diferentes personas, todas profesionales de la educación. El objetivo es conocer desde su perspectiva cómo desarrollan los profesores el proceso de la adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes.

Las entrevistas fueron elaboradas a partir de los resultados del cuestionario, se elaboró un guión con una serie de preguntas en función de tres temáticas semejantes a las del cuestionario que son: competencias básicas, prácticas pedagógicas y estrategias, la extensión de la entrevista se detalla a continuación (anexo 5):

B) Focus group

Se realizaron dos grupos focales con profesorado que trabaja en aula en instituciones educativas de la provincia de Concepción, con experiencia de al menos un año, ellos perteneciente al sector público y utilizando el mismo guión de las entrevistas.

C) Análisis documental

El análisis documental fue realizado a partir de la lectura de varios documentos propios de los establecimientos y plataformas del ministerio. Esto se realizó en paralelo al trabajo de las entrevistas y grupos focales. Dentro de los documentos se tienen: pruebas estandarizadas (SIMCE), planificaciones, programas de estudio y proyectos de las escuelas. “La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista” (Stake, 1999, p. 66). El análisis documental involucra los componentes de la tríada: documento – sujeto – procesos (Peña y Pirela, 2007).

6.5.3. Proceso de aplicación

En relación con la parte cualitativa se tiene que se desarrollaron dos actividades en paralelo las cuales se desarrollaron según muestra la tabla 14:

Tabla 14. Entrevistas y grupos focales

Entrevistas	Grupos focales
Se contactó con los entrevistados a través de correos electrónicos.	Se contactó al director del establecimiento donde se realizaron los grupos focales, para pedir autorización y coordinar fecha de realización.
Fecha de aplicación de entrevistas entre los meses de mayo y octubre del 2019.	Fecha de aplicación de grupo focal primer grupo en agosto del 2019 y segundo grupo septiembre del 2019.
Participantes 2 entrevistas a directores de un establecimiento público y otro particular subvencionado. 1 coordinadora comunal de educación general básica. 1 jefe de UTP. 1 coordinadora de ciclo. 1 académico de la Universidad de Concepción.	Grupo uno: seis profesores que trabajan en educación básica. Grupo dos: siete profesores que trabajan en educación básica.

Fuente: elaboración propia

6.5.4. Análisis de procesamiento de la información

Los procesos de análisis de la información en ambos casos, tanto de la entrevista como del grupo focal, fueron iguales ya que al tener el mismo guión tienen la misma estructura, a continuación, se procede a explicar su proceso:

A) Fase uno

Se elaboró, a partir de los cuestionarios, un guión de entrevistas que fue el mismo que el aplicado a los grupos focales. Este guión fue revisado y una vez aprobado se procedió a su aplicación. Posteriormente se contacta a los participantes, pidiendo, en los casos pertinentes, las respectivas autorizaciones.

B) Fase dos

Aplicación entre los meses de mayo a octubre del año 2019. En todos los casos se realizó con audio grabación.

C) Fase tres

Luego de la grabación se realizaron las transcripciones de las entrevistas y de los grupos focales, posterior a eso se vació la información al programa de procesamiento cualitativo que corresponde al software ATLAS.ti.

D) Fase cuatro

A partir del procesamiento de la información en el ATLAS.ti se obtienen citas relevantes que son codificadas y agrupadas, finalmente se elabora un informe de tipo explicativo con los resultados de los datos cualitativos.

RESULTADOS

7. Resultados del cuestionario

7.1. Introducción

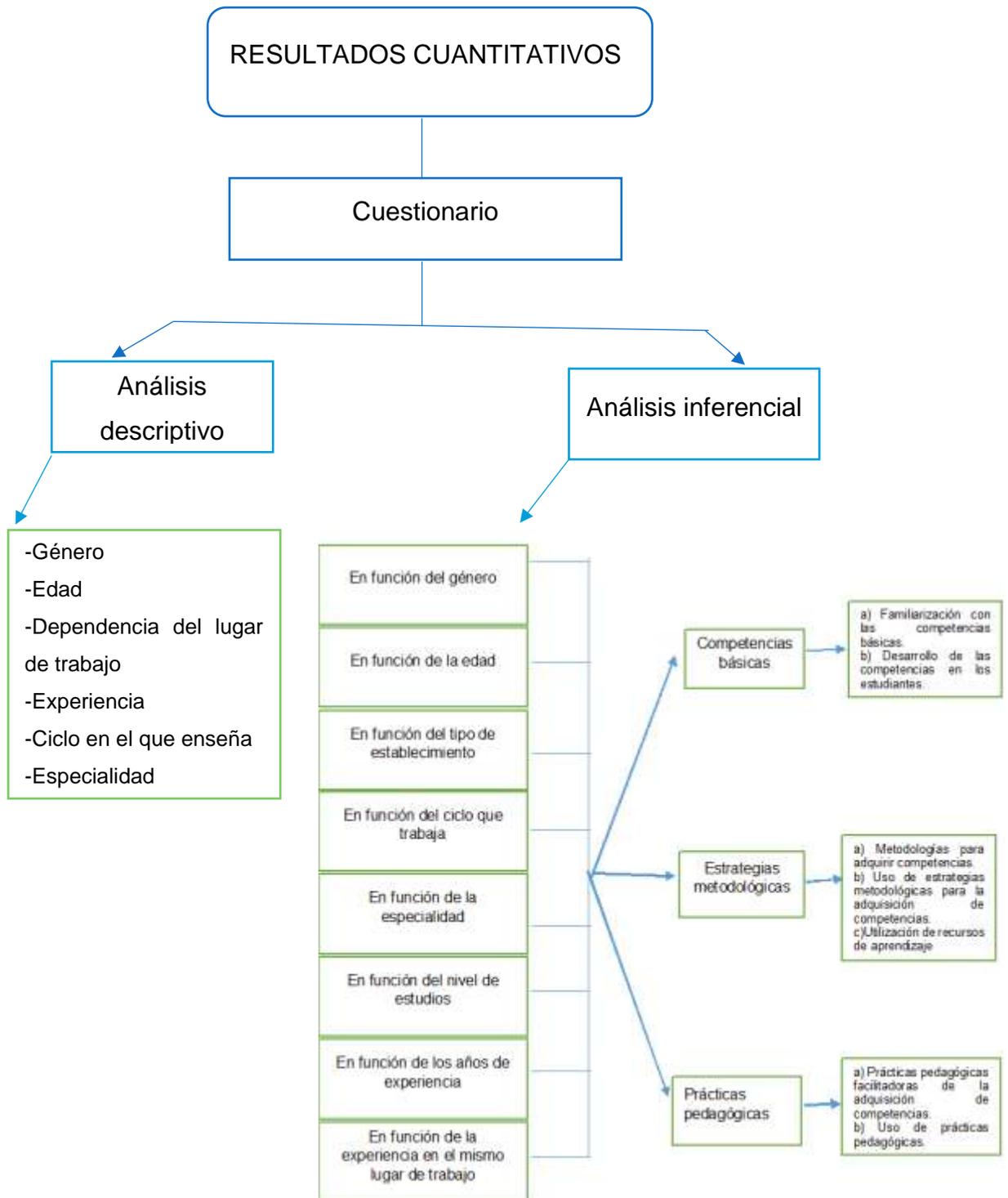
En este apartado se mostrará toda la información recogida con el cuestionario, instrumento que tiene gran importancia en esta investigación, ya que a partir de él se construyen los instrumentos de carácter cualitativo.

En el cuestionario¹ participaron 234 profesores y profesoras de la provincia de Concepción que trabajan en la educación básica. Éstos podían ser del sistema municipal, particular subvencionado y/o privado y podían ser de sector urbano o rural, además este profesorado debía tener un mínimo de 16 horas de aula y un año mínimo de experiencia.

En relación con los resultados que se presentan en este capítulo, la información en la primera parte arroja un análisis descriptivo, donde se encuentra caracterizada la muestra con los siguientes datos: género, edad, dependencia del lugar de trabajo, experiencia, ciclo en el que enseña, especialidad, zona geográfica, institución de egreso, nivel de estudios. A continuación, se presenta un análisis inferencial que se realiza en función de distintos aspectos: género, edad, tipo de establecimiento, ciclo de enseñanza, especialidad, nivel de estudios, años de experiencia y experiencia en el mismo lugar de trabajo. Finalmente hay que indicar que todos los resultados emanan del SPSS, tanto la parte descriptiva como la inferencial.

¹ El cuestionario para su mejor comprensión se encuentra en los anexos, su consulta puede ayudar a orientar la lógica que emanan de la presentación de los resultados del cuestionario

Figura 12. Estructura capítulo de resultados



Fuente: elaboración propia

7.2 Análisis descriptivo

En primer lugar, se presenta el análisis de los primeros ítems del cuestionario donde se realiza una caracterización socio-demográfica de los profesores y profesoras que participaron contestando el cuestionario.

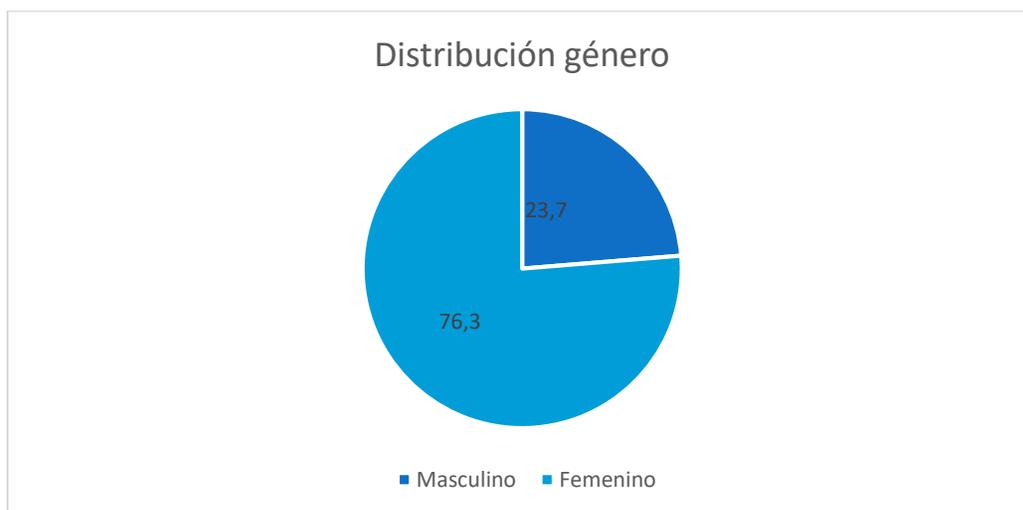
Esta caracterización, contiene aspectos demográficos (edad, género, años de profesión, etc.) y socio-educativos, los que tienen relación con dependencia del establecimiento, grados académicos, niveles de trabajo, entre otros.

7.2.1. Aspectos sociodemográficos

A) Género

El género del profesorado encuestado está constituido, principalmente, por mujeres, que sobrepasan los tres cuartos de la muestra total (gráfico 1). Esto, en el caso de Chile, refleja la tendencia de los últimos 20 años, donde aproximadamente el 80% del total de las profesoras de educación básica son mujeres.

Gráfico 1. Distribución del género de las personas encuestadas

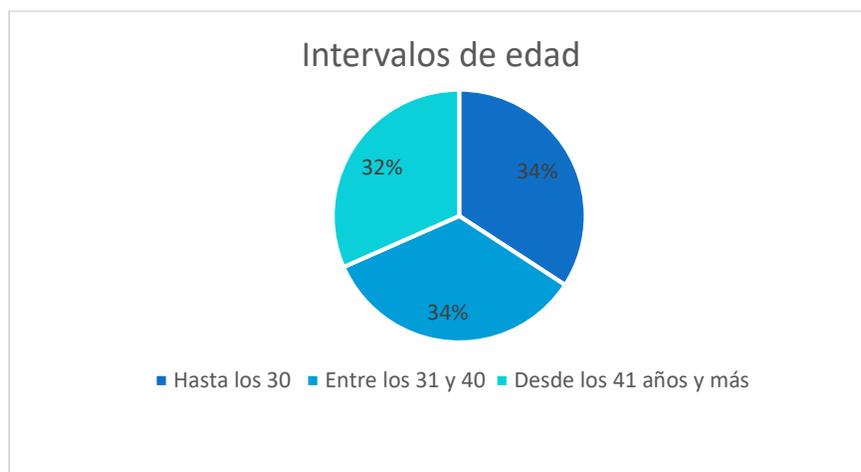


Fuente: elaboración propia

B) Edad

La edad de las personas encuestadas es de un promedio de 37,10 años, con una desviación estándar de 9,97 años, siendo la edad mínima 23 y la máxima 68. Este antecedente nos permite afirmar que estamos frente a un grupo profesional joven. Además, se generaron a partir de la información tres intervalos de edad: hasta los 30 años (34%), entre los 31 y 40 años (34%), finalmente entre los 41 años y más (32%).

Gráfico 2. Intervalos de edad

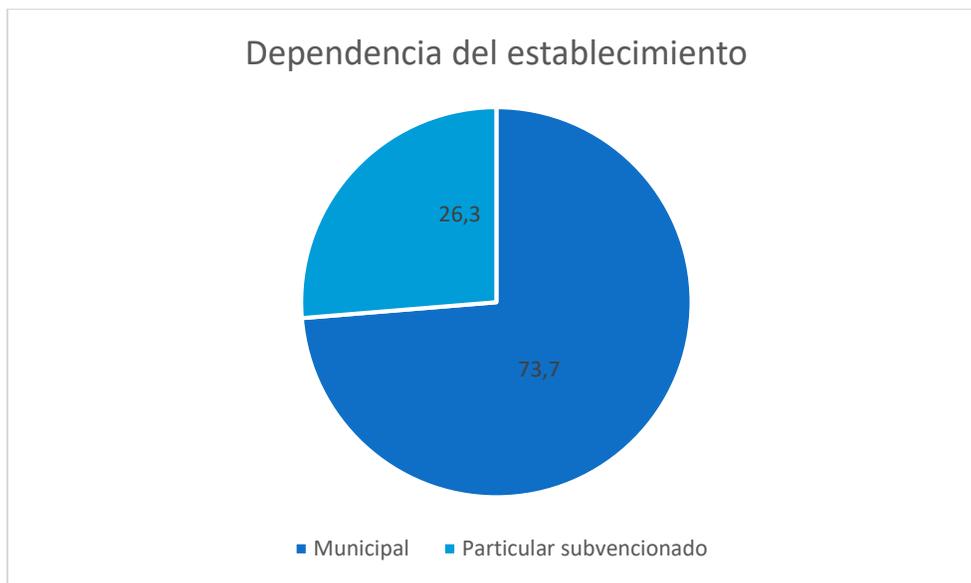


Fuente: elaboración propia

C) Dependencia del establecimiento donde trabaja

Cuando se preguntó por la dependencia administrativa del establecimiento donde trabajaba, la mayoría de los docentes, 73,7%, declara trabajar en organizaciones escolares que están dirigidas administrativamente por los DEM, DAEM o Corporaciones municipales y un cuarto de los profesores se desempeña actualmente en establecimientos particulares subvencionados, caracterizando por ser instituciones privadas con aportes del Estado.

Gráfico 3. Dependencia del establecimiento donde trabajan las personas encuestadas



Fuente: elaboración propia

D) Experiencia docente

En cuanto a los años de experiencia como docente, los resultados arrojaron que el profesorado tiene una media de 11,5 años, con una desviación estándar de 9,84 años, siendo la mínima experiencia de 1 año y la máxima 49 años. A la vista de la edad media, podemos afirmar que estamos frente a un grupo profesional con experiencia laboral consolidada en los aspectos transversales de su desempeño profesional, como: prácticas didácticas, evaluativas, manejo de clima, entre otras. Se generaron intervalos con la información entregada los cuales varían: hasta 5 años de experiencia (34%), de 6 a 10 años de experiencia (27%), y más de 10 años (39%).

Gráfico 4. Años de experiencia



Fuente: elaboración propia

E) En el actual establecimiento

La experiencia de los profesores y profesoras en su actual establecimiento tiene una media de 7,6 años, con una desviación estándar de 7,3 años, siendo la mínima permanencia en su actual trabajo de 1 año y la máxima 38 años. Lo anterior refleja dos cualidades: la primera tiene que ver con una cierta estabilidad laboral que tienen el profesorado, principalmente del sistema municipal; la segunda, que el grupo de profesionales de los establecimientos se consolida en las escuelas, lo que permitiría una cierta articulación y consolidación del trabajo pedagógico de los docentes. Se generaron intervalos en los años de experiencia del profesorado en el mismo lugar de trabajo, los cuales van hasta 5 años de experiencia (54%) y más de 5 años de experiencia (46%).

Gráfico 5. Experiencia en el lugar de Trabajo

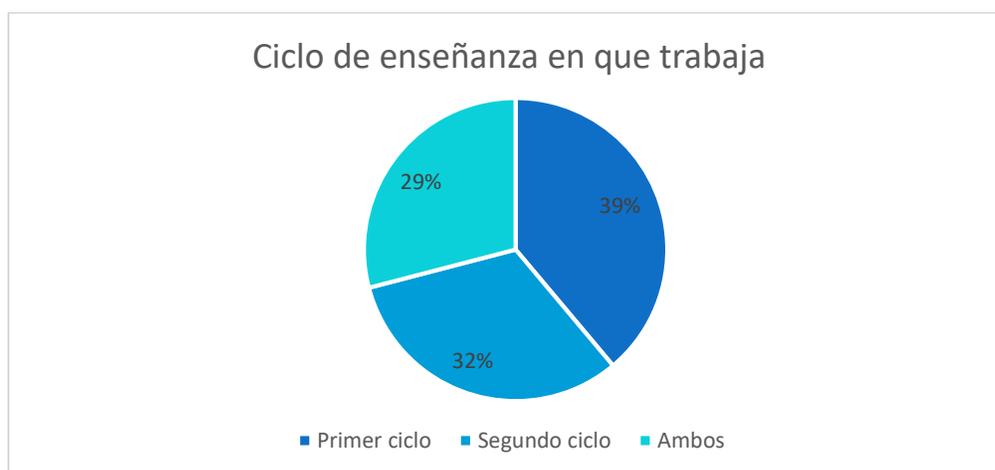


Fuente: elaboración propia

F) Nivel de enseñanza en el que trabajan actualmente

En este caso, los profesores y profesoras encuestadas se desempeñan principalmente en los penúltimos niveles del ciclo básico (5° y 6°), seguido de los últimos niveles de enseñanza (7° y 8°). Es necesario puntualizar, que los docentes pueden realizar sus clases en más de un nivel, especialmente los que poseen especialización en alguna disciplina curricular. Se tiene que a partir de la información entregada se agruparon por ciclos de enseñanza primer ciclo de primero a cuarto básico (39%), segundo ciclo básico de quinto a octavo básico (32%) y en ambos ciclos (29%).

Gráfico 6. Nivel de enseñanza en el que trabajan actualmente las personas encuestadas

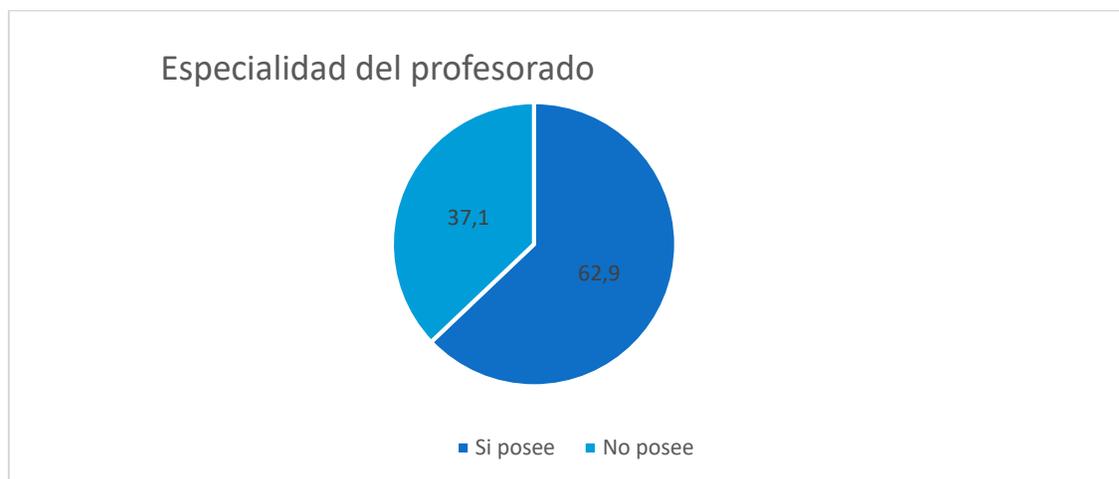


Fuente: elaboración propia

G) Especialidad del profesorado

Ante la pregunta *posee especialidad*, ya sea en el área científica, humanística o artística se obtuvo que: el 62,9 % si posee especialidad y el 37,1 % no posee especialidad y es por tanto profesor generalista.

Gráfico 7. Especialidad del profesorado



Fuente: elaboración propia

En relación con las especialidades del profesorado, de un total de 234 encuestados, 141 poseen especialidad y fueron agrupados de la siguiente manera:

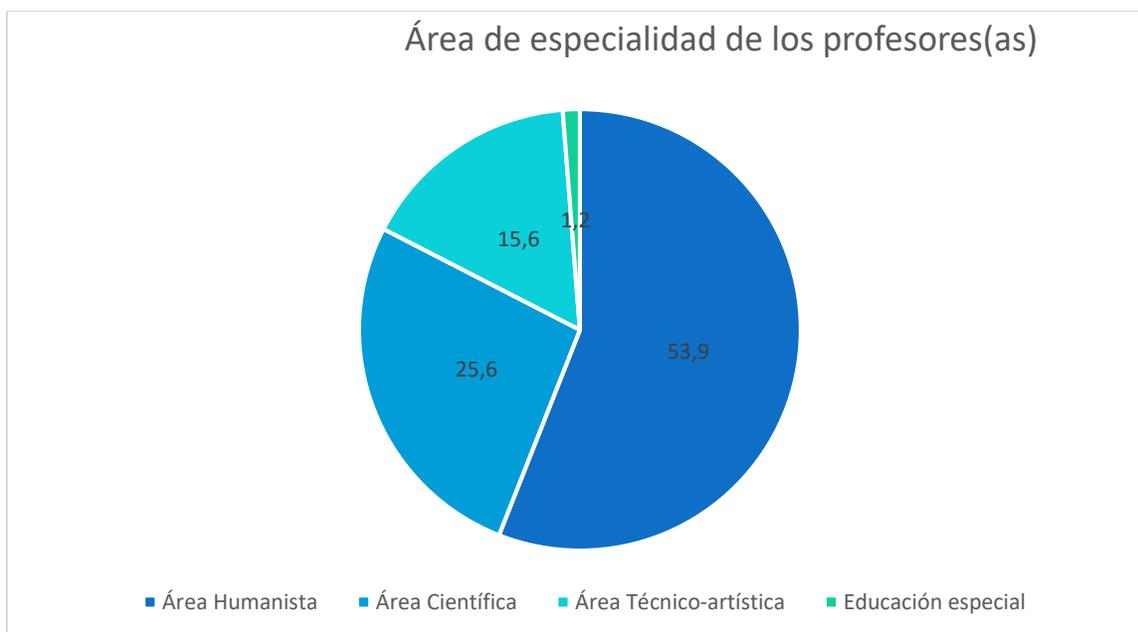
Área Humanista: que imparten las asignaturas de Historia, Geografía, Lenguaje y Comunicación, inglés y primer ciclo corresponden al 53,9%.

Área Científica: que imparten las asignaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales corresponden al 25,6%.

Área técnico-artística: que imparten Educación Física, Religión, Música, Artes Visuales, Computación, Tecnología y Orientación corresponden a un 15,6%.

Área Educación especial que enseñan en Educación diferencial, Discapacidad Intelectual y trastorno del lenguaje corresponden al 4,9%.

Gráfico 8. Área de especialidad de los profesores(as)

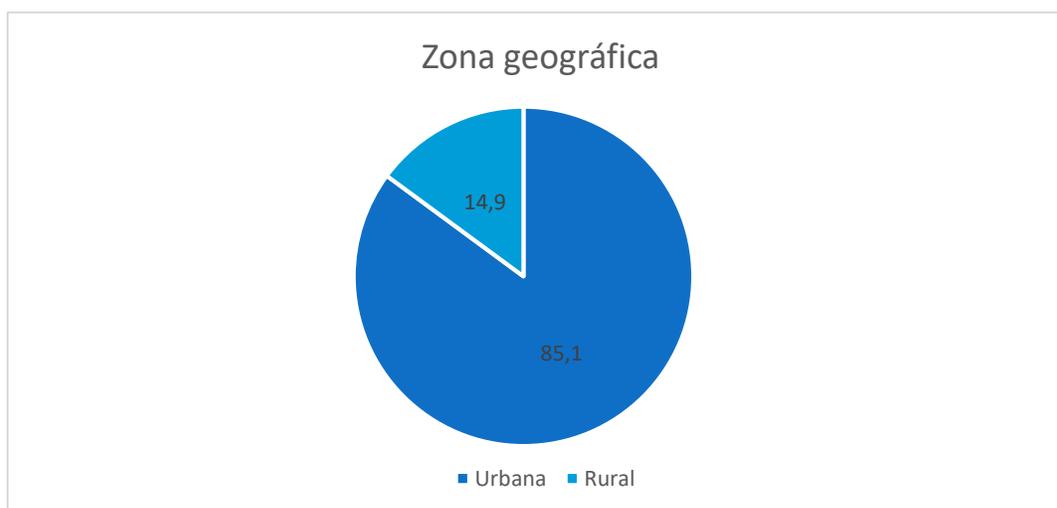


Fuente: elaboración propia

H) Área Geográfica

Del total de encuestados, el 85,1% se sitúa en la zona urbana, mientras que el 14,9% se ubica en la zona rural. De un total de nueve comunas dos de ellas poseen un fuerte indicador de zona rural que son Santa Juana y Hualqui.

Gráfico 9. Zona geográfica

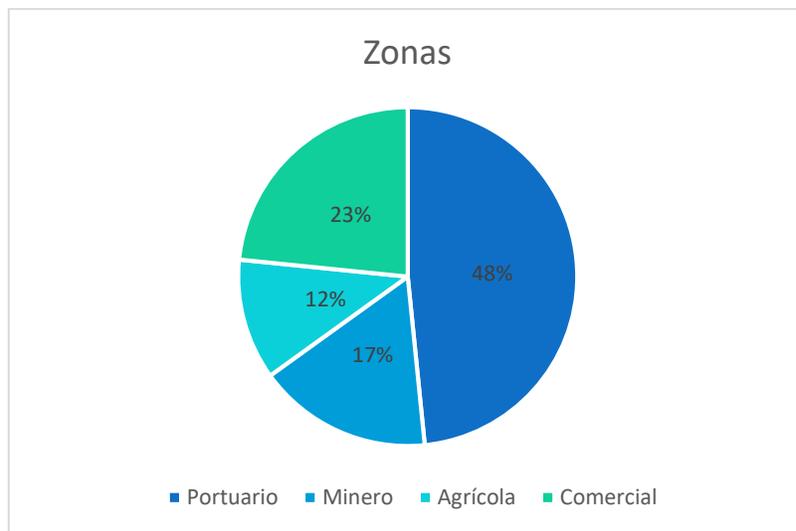


Fuente: elaboración propia

l) Municipio

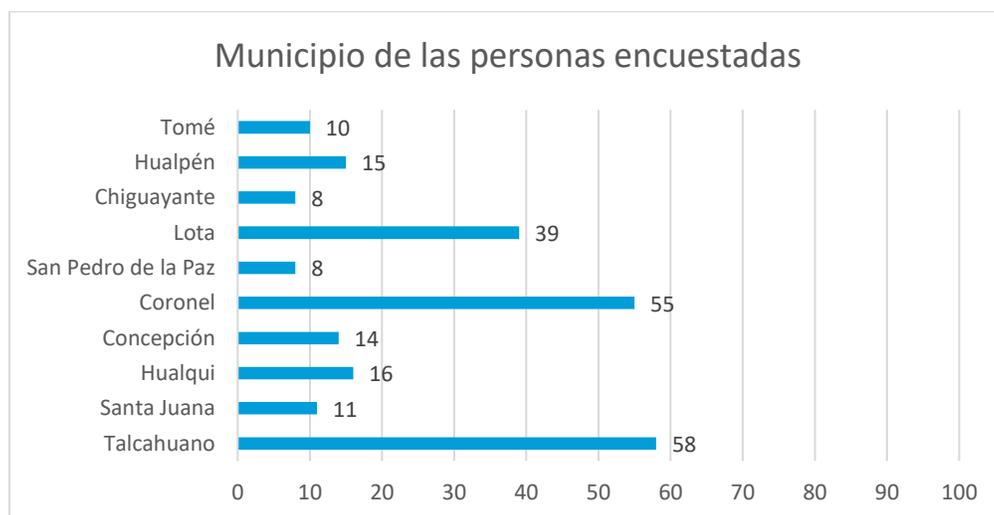
De los municipios que participaron en la investigación, Coronel (23,5%) y Talcahuano (24,7%) corresponden a lugares con actividad portuaria; Lota (16,6%) es principalmente zona minera; Hualqui (6,8%) y Santa Juana (4,7%) son localidades al interior de la provincia mayormente con actividad agrícola; Concepción (5,9%), Hualpén (6,4%), San Pedro de la Paz (3,4%) Chiguayante (3,4%) y Tomé (4,2%) son ciudades comerciales.

Gráfico 10. Actividad de las comunas



Fuente: elaboración propia

Gráfico 11. Municipio de los encuestados



Fuente: elaboración propia

J) Institución de egreso

Hasta el año 2016, la normativa permitía que Universidades e Institutos profesionales (públicas y privadas) pudieran impartir carreras de Pedagogía. Actualmente, sólo las universidades que cumplan con requisitos específicos, especialmente los años de acreditación, de acuerdo con la ley 20.903 pueden impartir pedagogías. En este contexto, del total de encuestados, el 93,7% egresó de una Universidad ya sea pública o privada, en tanto el 6,3% lo hizo de un Instituto Profesional.

Gráfico 12. Institución de egreso

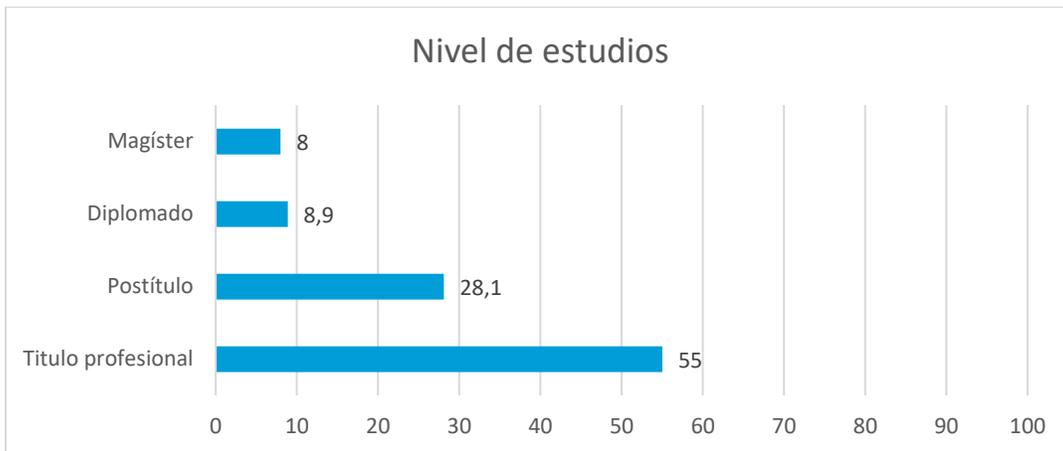


Fuente: elaboración propia

K) Nivel de estudios

En relación con títulos y grados académicos, los profesores y profesoras tienen título profesional. En tanto, a la prosecución de estudio, solo título profesional un 55%, un 28,1% declaró tener un Postítulo de especialización de alguna disciplina y 8,9% un diplomado. Aquellos que declararon tener un grado académico de magíster son un 8%.

Gráfico 13. Nivel de estudios



Fuente: elaboración propia

Además, se generaron dos grupos a partir de la información los cuales fueron: solo con título profesional (46%) y con postgrado que incluye Postítulo, diplomado y magíster (54%).

Gráfico 14. Estudios agrupados



Fuente: elaboración propia

7.3. Análisis inferencial

A continuación, se presenta la información recogida en el cuestionario la cual se organiza de forma inferencial. Se tiene que se analizan la media aritmética (M), la desviación estándar (SD) y la significancia o diferencia significativa (DIF), organizadas en tablas en función de las principales variables del cuestionario, las competencias básicas, prácticas pedagógicas y estrategias metodológicas.

Se han aplicado las pruebas T-Student y Anova del programa SPSS en función del: género, edad, dependencia en la que trabaja, especialidad, nivel de estudios y ciclo de enseñanza en que trabaja.

7.4. Análisis de los resultados en función del género

7.4.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

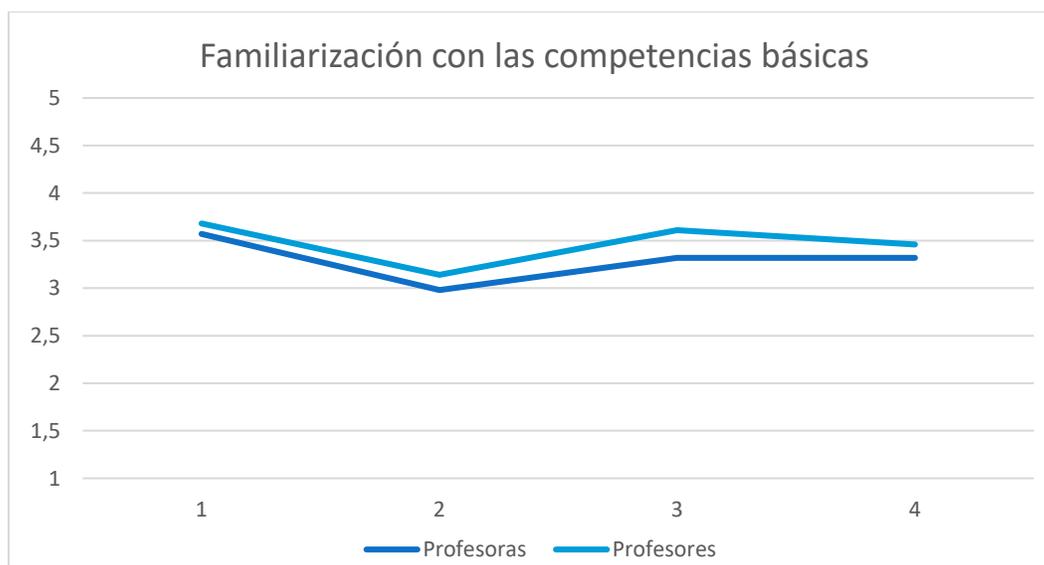
Se tiene en relación con la familiarización con las competencias básicas que son los profesores quienes más utilizan la evaluación de competencias en comparación con sus pares mujeres. En los demás indicadores no existe gran diferencia entre profesores y profesoras.

Tabla 15. Familiarización con las competencias básicas.

Familiarización con las competencias básicas	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,57 (0,71)	3,68 (0,72)	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	2,98 (1)	3,14 (1,1)	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,32 (0,81)	3,61 (0,8)	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,32 (0,8)	3,46 (0,72)	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 15. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

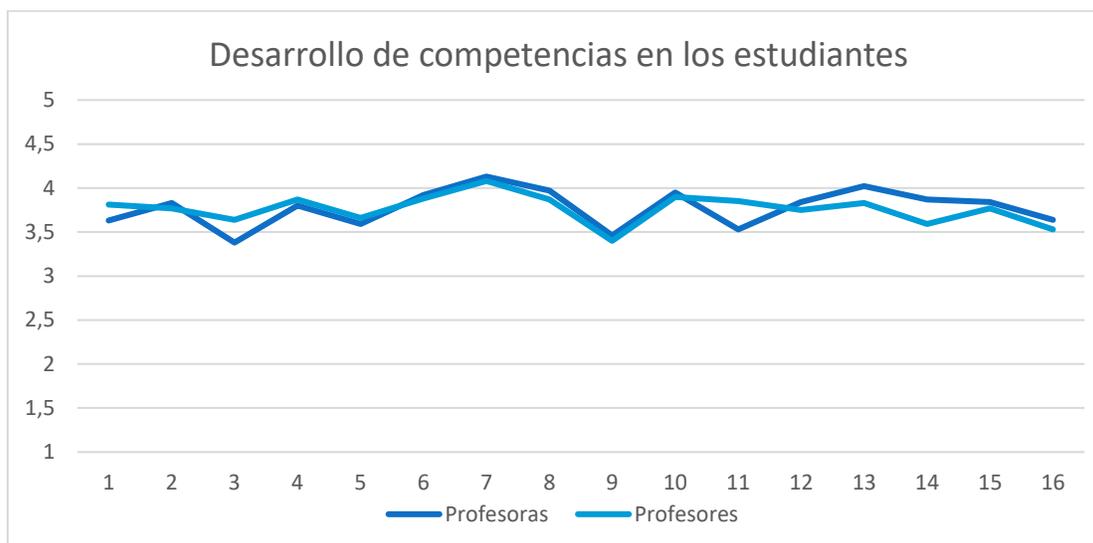
En relación con el desarrollo de competencias existen varias diferencias significativas por género, entre las cuales se encuentran, el desarrollo de la creatividad, habilidades para la vida, la competencia lingüística y la competencia de ciencias, todas más desarrolladas por las profesoras que los profesores.

Tabla 16. Desarrollo de competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,63	3,81	
2. Creatividad	3,83	3,77	0,026 (1>2)
3. Pensamiento crítico	3,38	3,64	
4. Resolución de problemas	3,80	3,87	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,59	3,66	
6. Formas de trabajo	3,92	3,88	
7. Comunicación y colaboración	4,13	4,08	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,97	3,87	0,048 (1>2)
9. Ciudadanía	3,46	3,40	
10. Responsabilidad personal y social	3,95	3,90	0,015 (1>2)
11. Utilización de TIC'S	3,53	3,85	
12. Matemática	3,84	3,75	
13. Lingüística	4,02	3,83	0,017 (1>2)
14. Ciencias	3,87	3,59	0,002 (1>2)
15. Autonomía	3,84	3,77	
16. Aprender a aprender	3,64	3,53	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 16. Desarrollo de competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.4.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

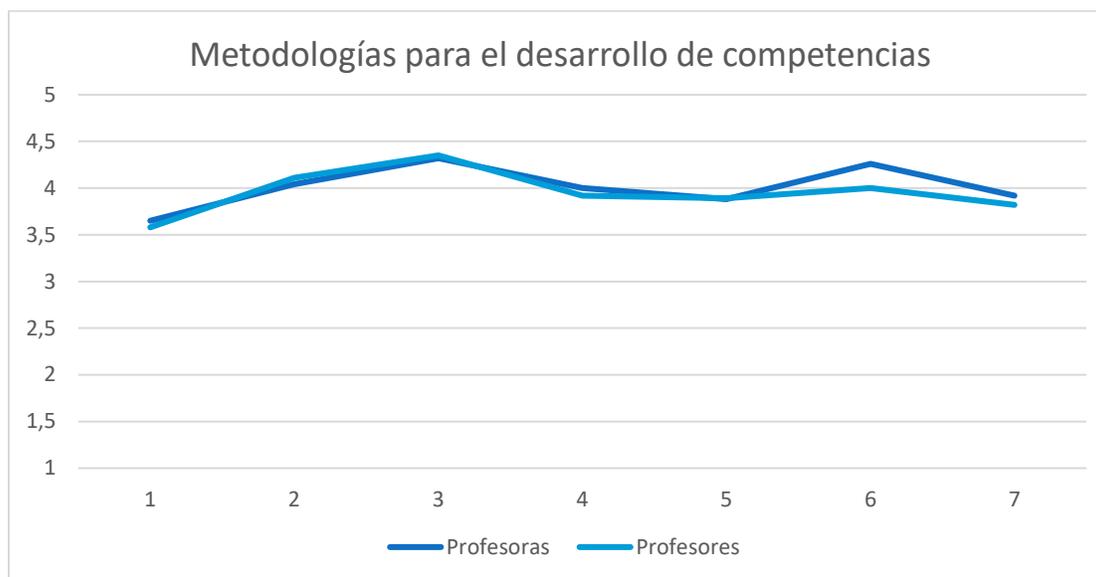
En cuanto a las metodologías para adquirir competencias, no existe una diferencia significativa entre profesores y profesoras, sin embargo, en sus medias puntúan alto en cuatro de siete de las metodologías.

Tabla 17. Metodologías para el desarrollo de competencias

Metodologías para el desarrollo de competencias	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,65	3,58	
2. Trabajo autónomo	4,04	4,11	
3. Trabajo cooperativo	4,32	4,35	
4. Material de soporte de aprendizaje	4,00	3,92	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,88	3,89	
6. Resolución de problemas	4,26	4,00	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,92	3,82	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 17. Metodologías para el desarrollo de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

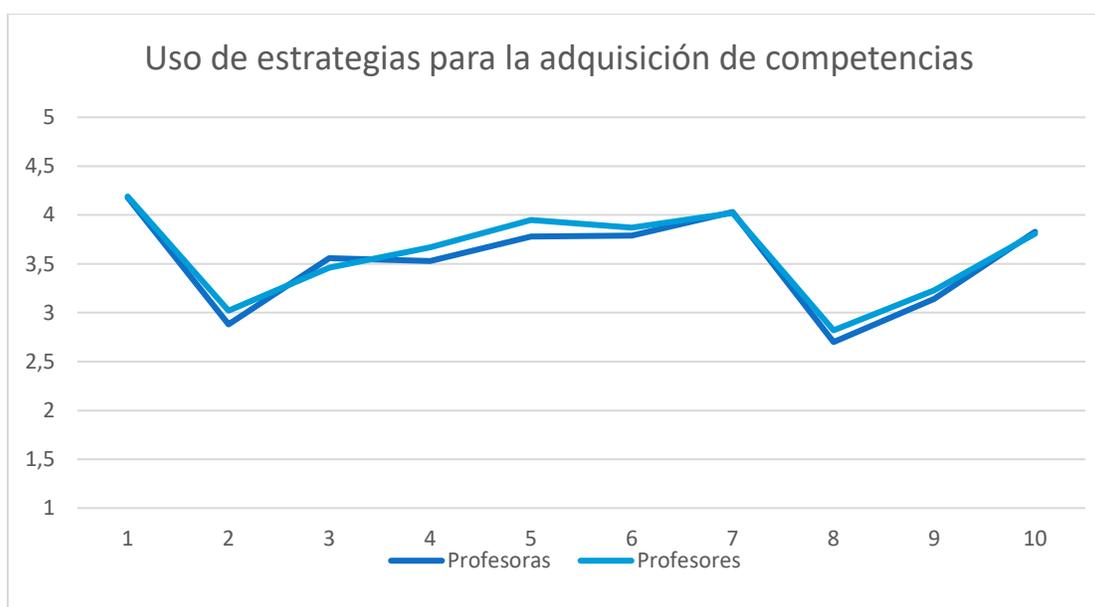
En el uso de estrategias existen diferencias las cuales son, que los profesores utilizan más la investigación y documentación, y a su vez son las profesoras quienes más utilizan la enseñanza mediante preguntas a diferencia de sus pares. Además, se tiene que el uso de ABP, aunque no hay significancia en muy baja la utilización en ambos.

Tabla 18. Uso de estrategias para la adquisición de competencias

Uso de estrategias para la adquisición de competencias	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,18	4,19	
2. Seminarios- talleres	2,88	3,02	
3. Clases teóricas	3,56	3,46	
4. Estudio en grupo	3,53	3,67	
5. Trabajo autónomo	3,78	3,95	
6. Resolución de problemas	3,79	3,87	
7. Aprendizaje cooperativo	4,03	4,02	
8. ABP	2,70	2,82	
9. Investigación y documentación	3,14	3,23	0,022 (1< 2)
10. Enseñanza mediante preguntas	3,83	3,81	0,033 (1>2)

Fuente: elaboración propia

Gráfico 18. Uso de estrategias para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

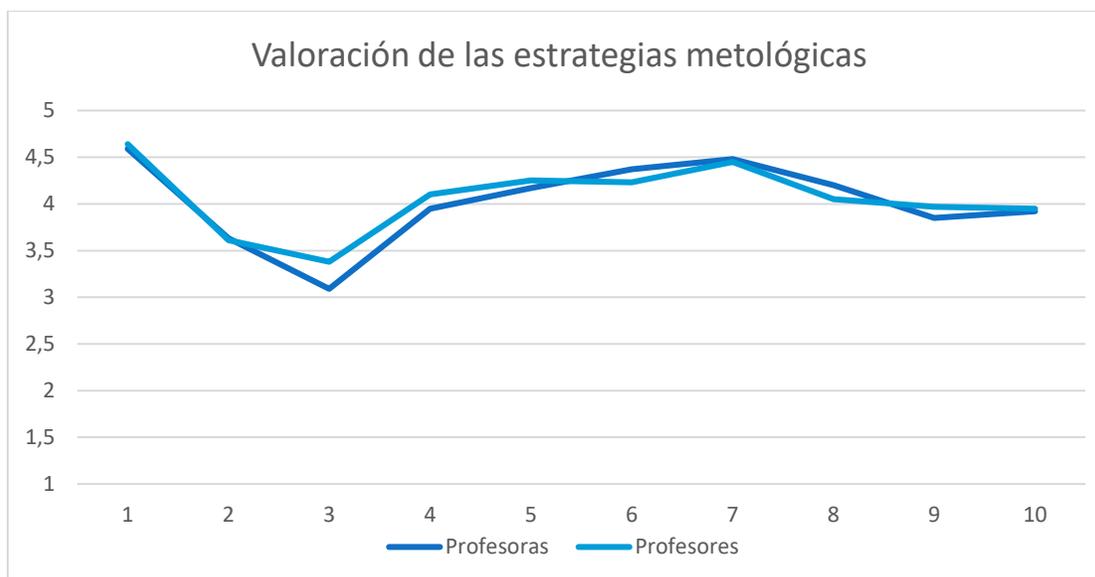
En cuanto a la valoración que entregan a las estrategias metodología existe una diferencia significativa en la estrategia de las clases teóricas y enseñanza mediante preguntas ambas son más valoradas por los profesores que las profesoras.

Tabla 19. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,59	4,64	
2. Seminarios- talleres	3,63	3,61	
3. Clases teóricas	3,09	3,38	0,003 (1 < 2)
4. Estudio en grupo	3,95	4,10	
5. Trabajo autónomo	4,17	4,25	
6. Resolución de problemas	4,37	4,23	
7. Aprendizaje cooperativo	4,48	4,45	
8. ABP	4,20	4,05	
9. Investigación y documentación	3,85	3,97	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,92	3,95	0,047 (1 < 2)

Fuente: elaboración propia

Gráfico 19. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

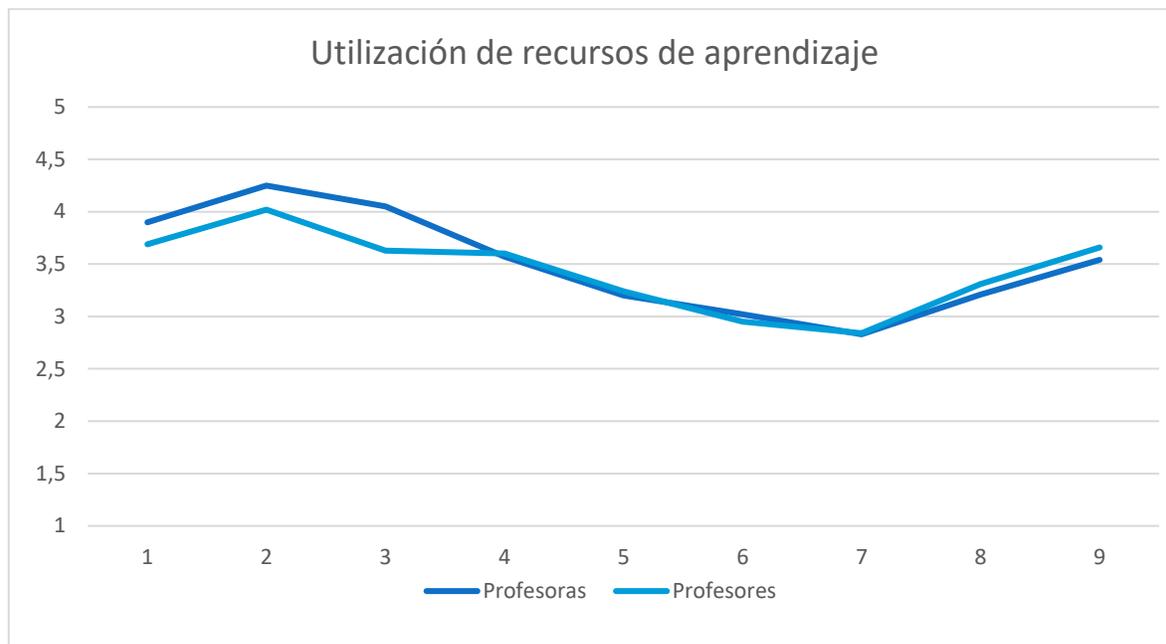
En la utilización de recursos existe una diferencia significativa en el uso de guías de aprendizaje, donde son las profesoras quienes más las utilizan, además hay un bajo uso en los experimentos, estudios de caso y simulaciones tanto los profesores como profesoras.

Tabla 20. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,90	3,69	0,009 (1>2)
2. Apoyo audiovisual	4,25	4,02	
3. Material concreto	4,05	3,63	
4. Esquemas guión de clases	3,57	3,60	
5. Resúmenes	3,20	3,24	
6. Estudio de caso, simulaciones	3,02	2,95	
7. Experimentos	2,83	2,84	
8. Mapas conceptuales	3,21	3,31	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,54	3,66	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 20. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.4.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

En relación con las prácticas que ellos consideran que facilitan se encuentran con una diferencia significativa en la planificación anual y la aplicabilidad a la vida diaria donde los profesores puntúan más alto, en cuanto a la planificación clase a clase es muy baja en ambos.

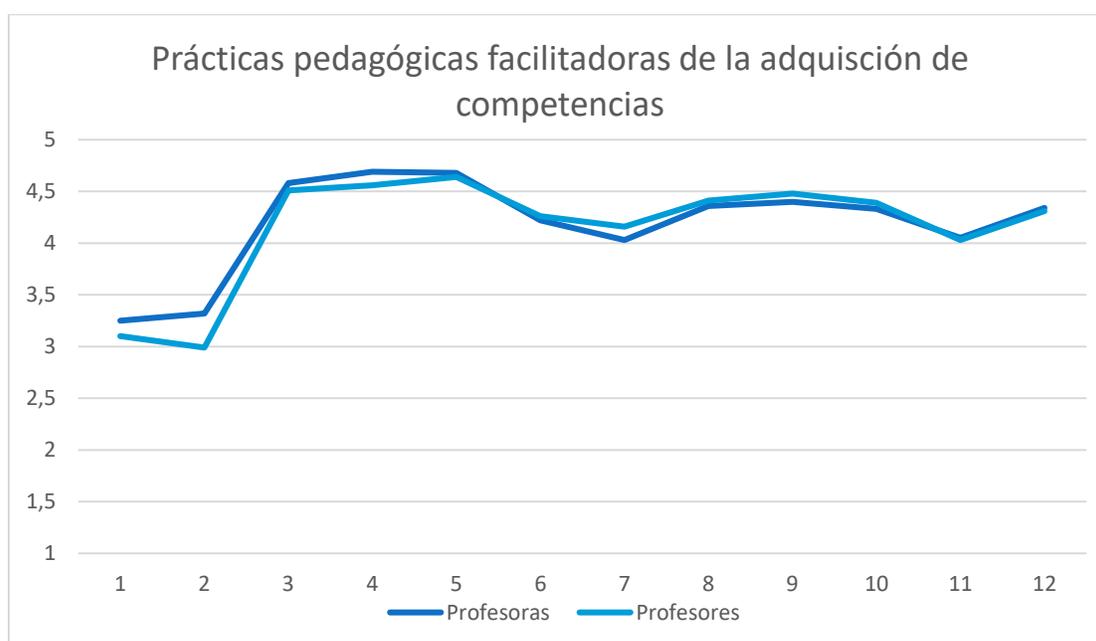
Tabla 21. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,25	3,10	0,052 (1>2)
2. Planificación clase a clase	3,32	2,99	
3. Contextualización de la clase	4,58	4,51	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,69	4,56	0,001 (1>2)
5. Interacción con los estudiantes	4,68	4,64	
6. Diseño de actividades	4,22	4,26	
7. Tiempo a la enseñanza	4,03	4,16	

8. Actividades fuera del aula	4,36	4,41
9. Reflexión con sus pares	4,40	4,48
10. Compromiso con la escuela	4,33	4,39
11. Utilización de TIC'S	4,05	4,03
12. Uso creativo de recursos	4,34	4,31

Fuente: elaboración propia

Gráfico 21. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

En relación con el uso de prácticas pedagógicas se encuentra la interacción con los estudiantes la que demuestra una diferencia significativa donde son las profesoras quienes más lo realizan.

Tabla 22. Uso de prácticas pedagógicas

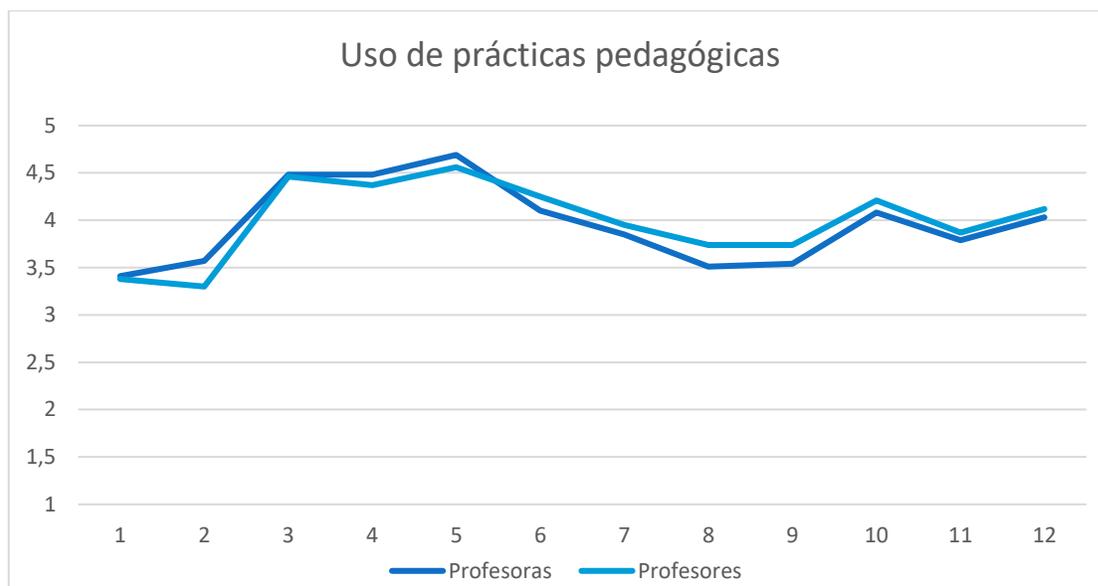
Uso de prácticas pedagógicas	Profesoras	Profesores	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,41	3,38	
2. Planificación clase a clase	3,57	3,30	
3. Contextualización de la clase	4,48	4,46	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,48	4,37	
5. Interacción con los estudiantes	4,69	4,56	0,007 (1>2)
6. Diseño de actividades	4,10	4,25	
7. Tiempo a la enseñanza	3,85	3,95	
8. Actividades fuera del aula	3,51	3,74	

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

9. Reflexión con sus pares	3,54	3,74
10. Compromiso con la escuela	4,08	4,21
11. Utilización de TIC'S	3,79	3,87
12. Uso creativo de recursos	4,03	4,12

Fuente: elaboración propia

Gráfico 22. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.5. Análisis de los resultados en función de la edad

7.5.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

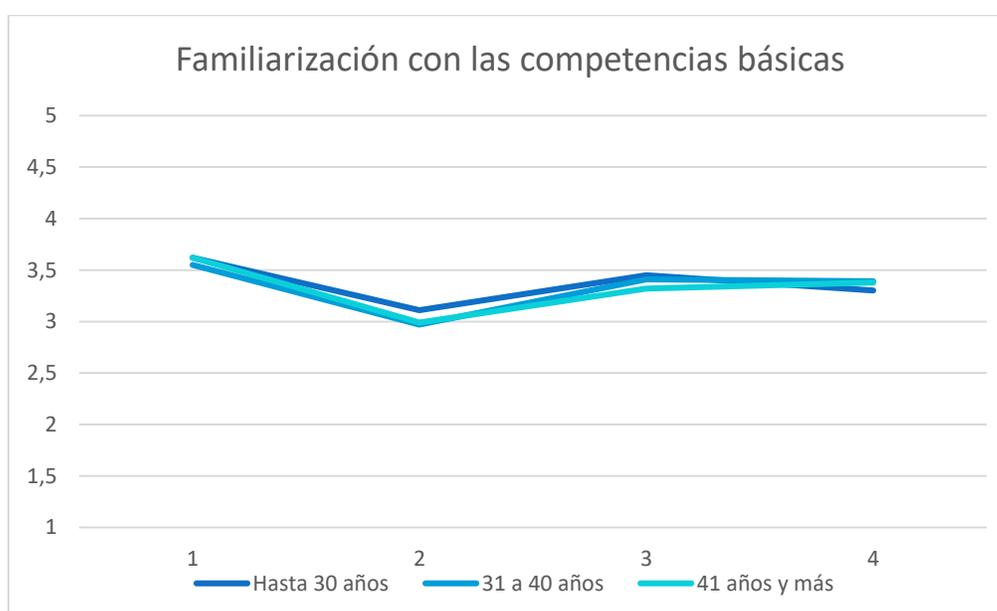
Se tiene que a partir de la edad en los encuestados no aparecen diferencias significativas en las opiniones manifestadas por las personas encuestada. Por otra parte, es el *trabajo por competencias de forma institucionalizada* la variable con menos familiarización.

Tabla 23. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,62	3,55	3,62	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	3,11	2,97	2,99	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,45	3,41	3,32	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,30	3,39	3,38	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 23. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

En cuanto al desarrollo de las competencias en los estudiantes las valoraciones según la edad se encuentran dos diferencias significativas, una es la competencia matemática y otra en la competencia lingüística, son los profesores menores de 30 años quienes mencionan a estas dos competencias como las más desarrolladas por los estudiantes.

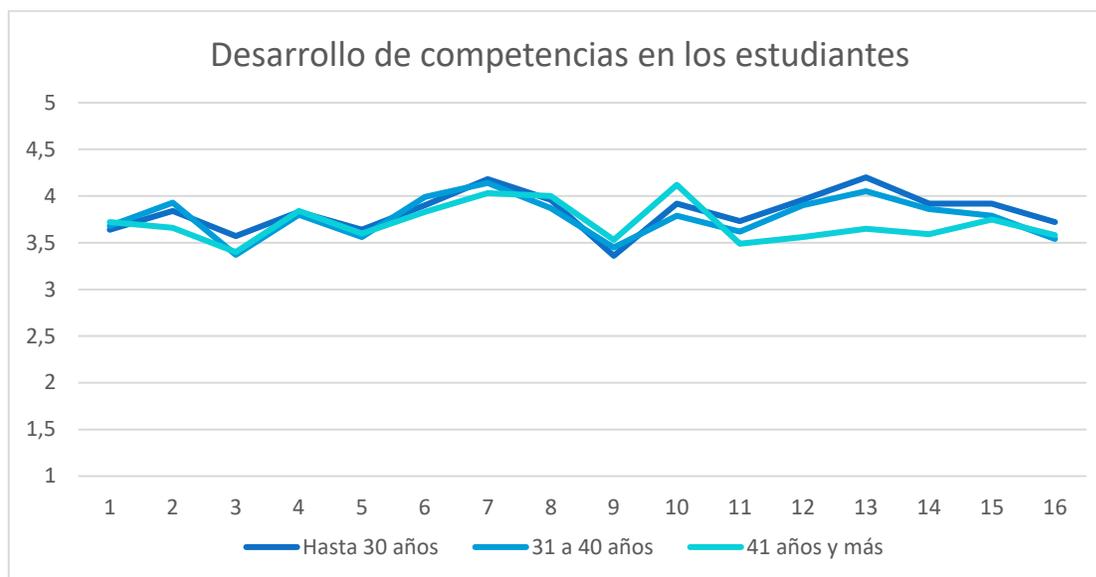
Además, es la competencia lingüística la que mayor diferencia existe entre los rangos etarios, siendo el grupo con mayor edad el que menor puntúa en esta variable.

Tabla 24. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,64	3,68	3,72	
2. Creatividad	3,84	3,93	3,66	
3. Pensamiento crítico	3,57	3,37	3,40	
4. Resolución de problemas	3,83	3,80	3,84	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,64	3,56	3,60	
6. Formas de trabajo	3,90	3,99	3,83	
7. Comunicación y colaboración	4,18	4,14	4,03	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,96	3,87	4,00	
9. Ciudadanía	3,36	3,45	3,53	
10. Responsabilidad personal y social	3,92	3,79	4,12	
11. Utilización de TIC'S	3,73	3,62	3,49	
12. Matemática	3,96	3,90	3,56	0,031 1 > 2 > 3
13. Lingüística	4,20	4,05	3,65	0,001 1 > 2 > 3
14. Ciencias	3,92	3,86	3,59	
15. Autonomía	3,92	3,79	3,75	
16. Aprender a aprender	3,72	3,54	3,58	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 24. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.5.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

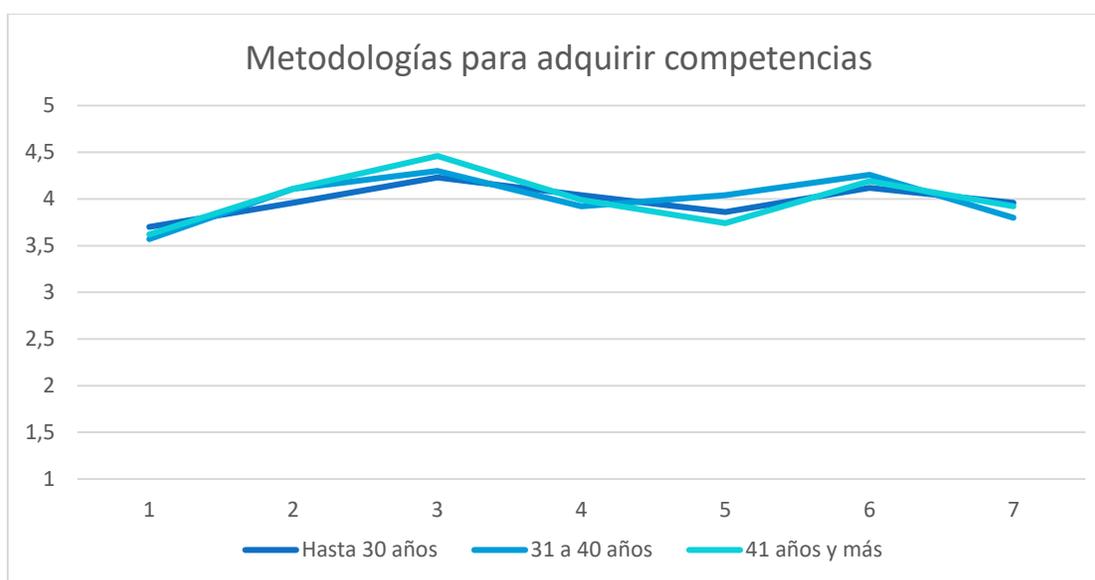
En relación con las metodologías no existe diferencia significativa, sin embargo, son el trabajo autónomo el que genera alguna diferencia siendo los profesores mayores de 41 años quienes más lo realizan y la resolución de problemas donde los profesores entre 31 y 40 años quienes más lo hacen.

Tabla 25. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,70	3,57	3,62	
2. Trabajo autónomo	3,96	4,11	4,11	
3. Trabajo cooperativo	4,23	4,30	4,46	
4. Material de soporte de aprendizaje	4,04	3,92	3,99	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,86	4,04	3,74	
6. Resolución de problemas	4,12	4,26	4,19	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,96	3,80	3,92	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 25. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

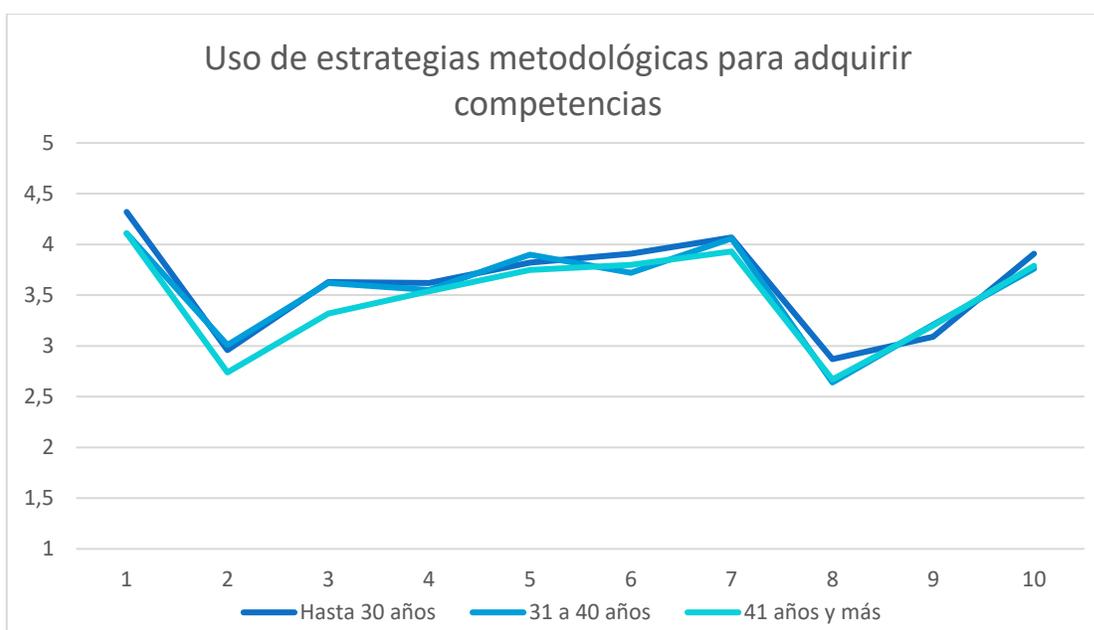
Se tiene que, en el uso de estrategias, son los seminarios-talleres y el ABP las que menor uso tienen siendo los seminarios-talleres los profesores mayores de 41 quienes menos lo realizan. Por su contra parte son las clases prácticas las que mayor valoración tienen sin mayor distinción en las edades.

Tabla 26. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias

Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,32	4,11	4,11	
2. Seminarios- talleres	2,96	3,01	2,74	
3. Clases teóricas	3,63	3,62	3,32	
4. Estudio en grupo	3,62	3,55	3,54	
5. Trabajo autónomo	3,82	3,90	3,75	
6. Resolución de problemas	3,91	3,72	3,80	
7. Aprendizaje cooperativo	4,07	4,06	3,93	
8. ABP	2,87	2,64	2,67	
9. Investigación y documentación	3,09	3,21	3,20	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,91	3,76	3,79	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 26. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

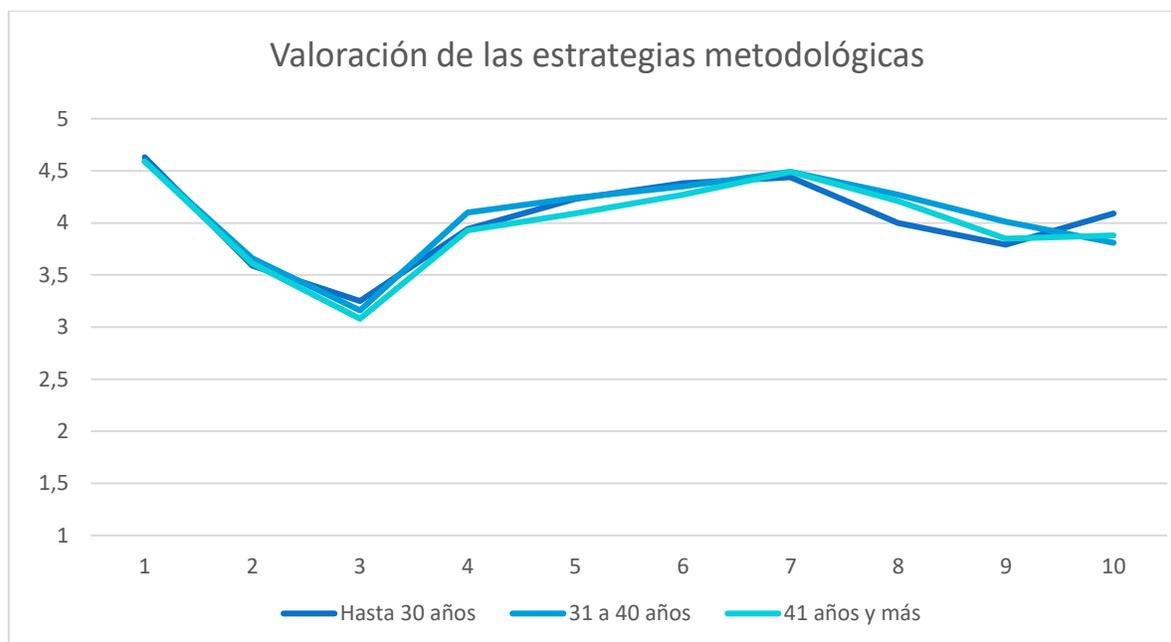
En cuanto a la valoración que entregan de las estrategias metodológicas, son las clases prácticas y el aprendizaje cooperativo las que más valoran y las que menos valoran son las clases teóricas siendo los profesores menores de 30 quienes menos puntúan.

Tabla 27. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,63	4,59	4,59	
2. Seminarios- talleres	3,59	3,66	3,61	
3. Clases teóricas	3,25	3,16	3,08	
4. Estudio en grupo	3,94	4,10	3,93	
5. Trabajo autónomo	4,23	4,24	4,09	
6. Resolución de problemas	4,38	4,35	4,27	
7. Aprendizaje cooperativo	4,44	4,49	4,49	
8. ABP	4,00	4,27	4,21	
9. Investigación y documentación	3,79	4,01	3,85	
10. Enseñanza mediante preguntas	4,09	3,81	3,88	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 27. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

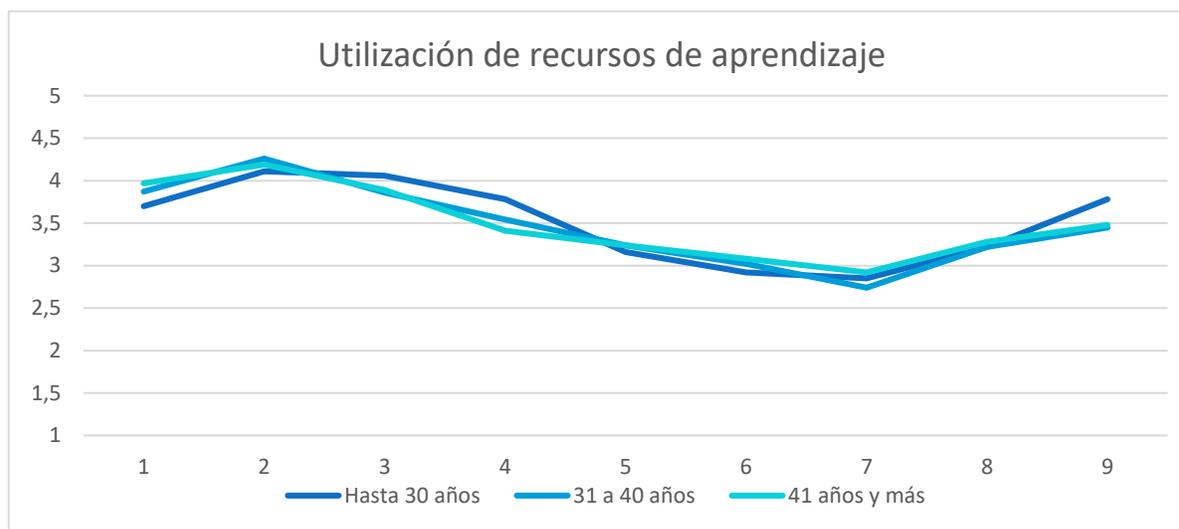
Si bien no hay diferencias significativas entre la utilización de recursos, si se observa en el gráfico, son los experimentos y estudios de caso los menos utilizados por el profesorado. En su contraparte los recursos de aprendizaje más utilizados son el apoyo audiovisual y material concreto con mayor puntuación en sus medias.

Tabla 28. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,70	3,87	3,97	
2. Apoyo audiovisual	4,11	4,26	4,19	
3. Material concreto	4,06	3,86	3,89	
4. Esquemas guión de clases	3,78	3,54	3,41	
5. Resúmenes	3,16	3,24	3,24	
6. Estudio de caso, simulaciones	2,92	3,02	3,08	
7. Experimentos	2,85	2,74	2,92	
8. Mapas conceptuales	3,22	3,22	3,28	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,78	3,45	3,48	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 28. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.5.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

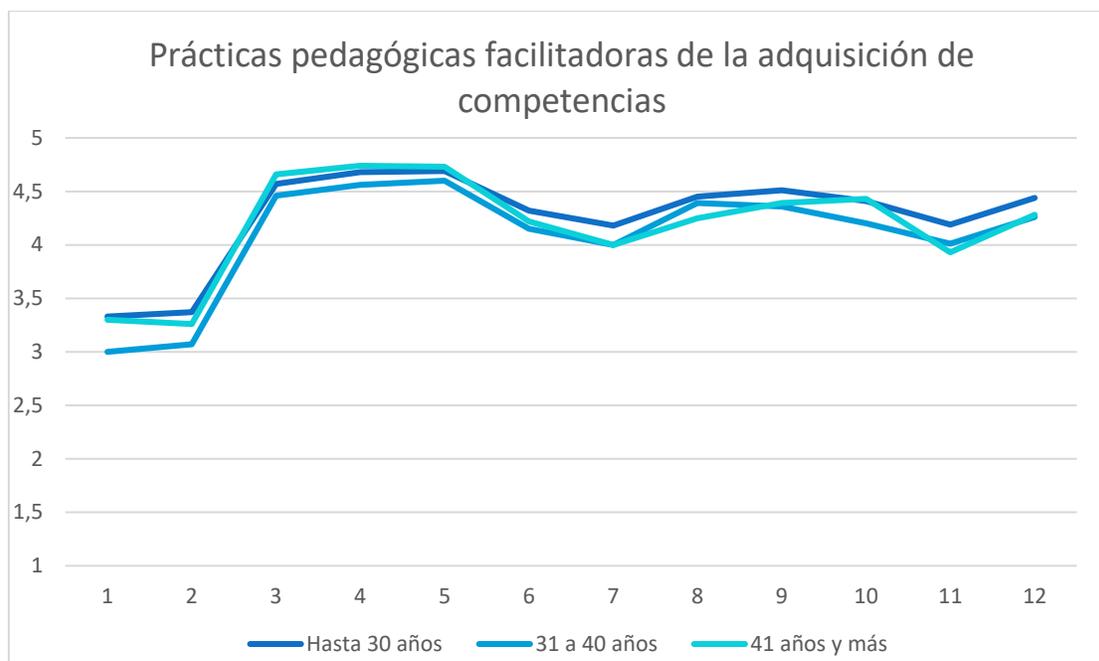
Las prácticas pedagógicas en general son puntuadas muy altas como facilitadoras para adquirir competencias por los tres rangos de edades siendo 10 de las 12 consultadas, todas ellas valoradas sobre los 4 puntos. En su contraparte las menos facilitadoras según los encuestados son la planificación anual y la planificación clase a clase.

Tabla 29. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,33	3,00	3,30	
2. Planificación clase a clase	3,37	3,07	3,26	
3. Contextualización de la clase	4,57	4,46	4,66	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,68	4,56	4,74	
5. Interacción con los estudiantes	4,69	4,60	4,73	
6. Diseño de actividades	4,32	4,15	4,22	
7. Tiempo a la enseñanza	4,18	4,00	4,00	
8. Actividades fuera del aula	4,45	4,39	4,25	
9. Reflexión con sus pares	4,51	4,36	4,39	
10. Compromiso con la escuela	4,41	4,20	4,43	
11. Utilización de TIC'S	4,19	4,01	3,93	
12. Uso creativo de recursos	4,44	4,26	4,28	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 29. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

En cuanto al uso de prácticas es similar al resultado anterior, ya que, no hay diferencias significativas, sin embargo, en su mayoría son utilizadas por los tres grupos etarios y en desmedro se encuentra como menos utilizada la planificación anual y la planificación clase a clase en ambas el grupo entre 31 y 40 años los que menos la utilizan. Además, se encuentra como menos utilizada la reflexión con sus pares por parte de los que tienen más de 41 años. Dentro de las más utilizadas de este mismo grupo, son la interacción con los estudiantes y la contextualización.

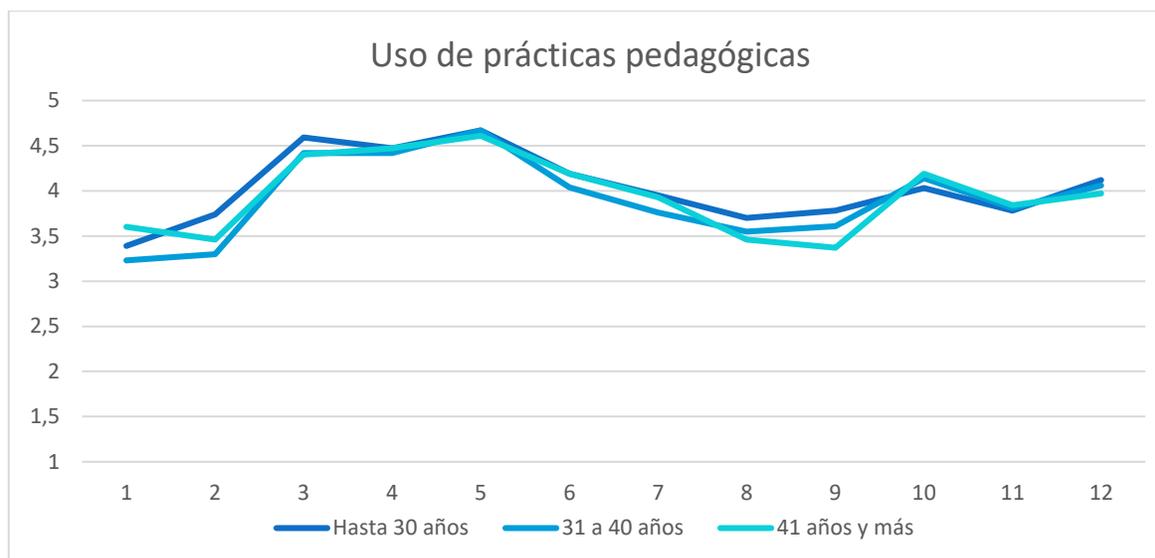
Tabla 30. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Hasta 30 años	31 a 40 años	41 años y más	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,39	3,23	3,60	
2. Planificación clase a clase	3,74	3,30	3,46	
3. Contextualización de la clase	4,59	4,42	4,40	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,47	4,42	4,47	
5. Interacción con los estudiantes	4,67	4,67	4,61	
6. Diseño de actividades	4,19	4,04	4,19	
7. Tiempo a la enseñanza	3,95	3,76	3,93	
8. Actividades fuera del aula	3,70	3,55	3,46	
9. Reflexión con sus pares	3,78	3,61	3,37	

10. Compromiso con la escuela	4,03	4,14	4,19
11. Utilización de TIC'S	3,78	3,81	3,84
12. Uso creativo de recursos	4,12	4,06	3,97

Fuente: elaboración propia

Gráfico 30. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.6. Análisis de los resultados en función de la dependencia del establecimiento

7.6.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

En cuanto a la familiarización se tiene que es el trabajo por competencias en forma institucionalizada el que tiene una significancia entre los municipales y particulares, siendo los públicos quienes menos lo realizan en sus centros.

Tabla 31. Familiarización con las competencias básicas

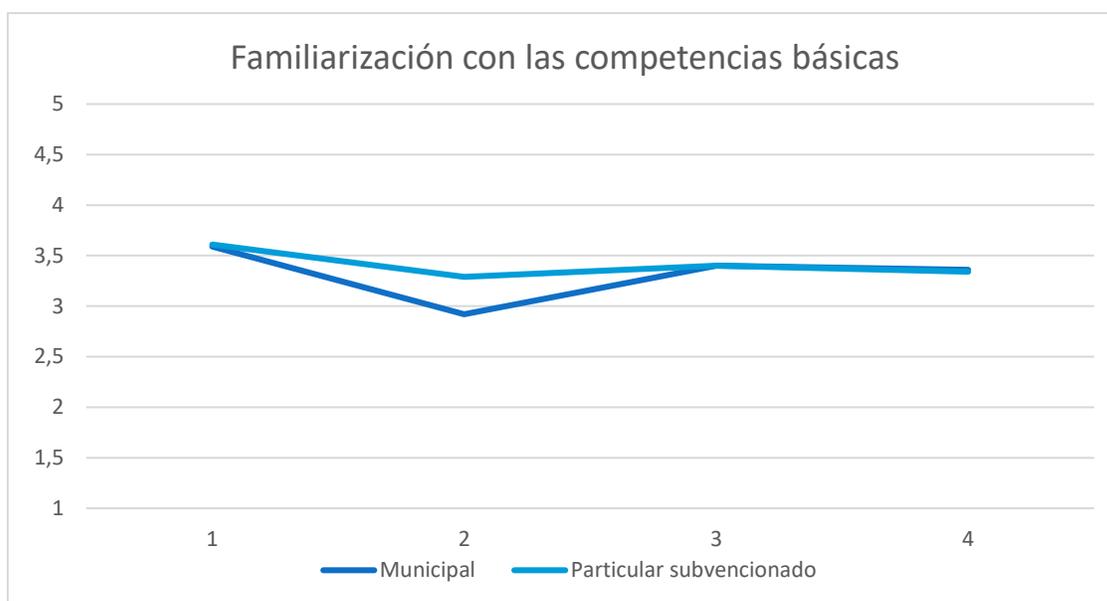
Familiarización con las competencias básicas	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,59	3,61	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	2,92	3,29	0,009 1 < 2

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,40	3,40
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,36	3,34

Fuente: elaboración propia

Gráfico 31. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

En esta variable existen dos diferencias significativas en la primera se muestra que el pensamiento crítico es más desarrollado en estudiantes en el sector particular subvencionado, y en la segunda diferencia está el aprender a aprender que es más desarrollado en el alumnado del sector público.

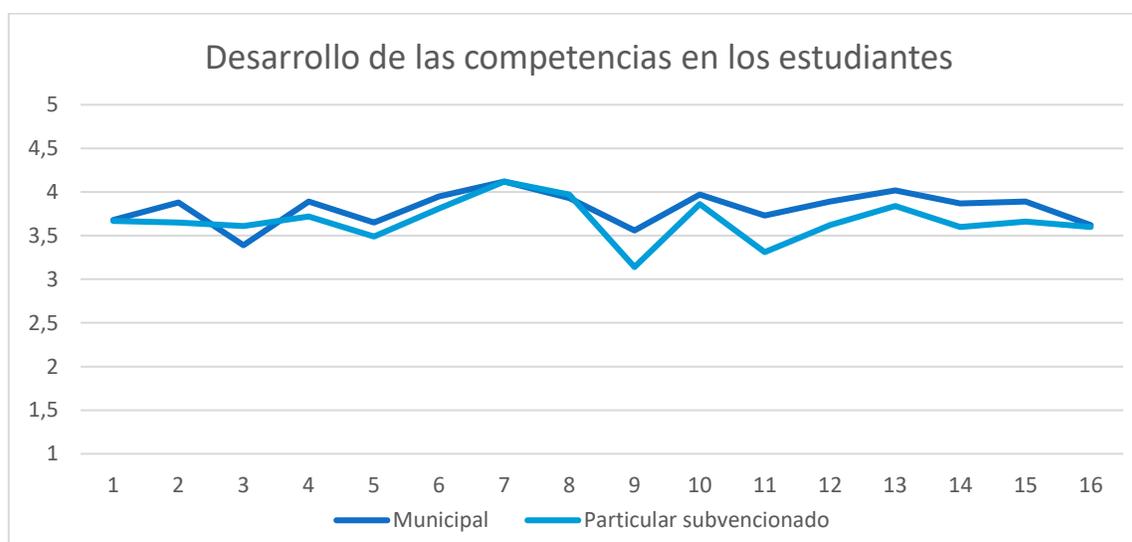
Tabla 32. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,68	3,67	
2. Creatividad	3,88	3,65	
3. Pensamiento crítico	3,39	3,61	0,037 1 < 2
4. Resolución de problemas	3,89	3,72	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,65	3,49	
6. Formas de trabajo	3,95	3,81	

7. Comunicación y colaboración	4,12	4,12	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,93	3,97	
9. Ciudadanía	3,56	3,14	
10. Responsabilidad personal y social	3,97	3,86	
11. Utilización de TIC'S	3,73	3,31	
12. Matemática	3,89	3,62	
13. Lingüística	4,02	3,84	
14. Ciencias	3,87	3,60	
15. Autonomía	3,89	3,66	
16. Aprender a aprender	3,62	3,60	0,006 1 > 2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 32. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.6.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias.

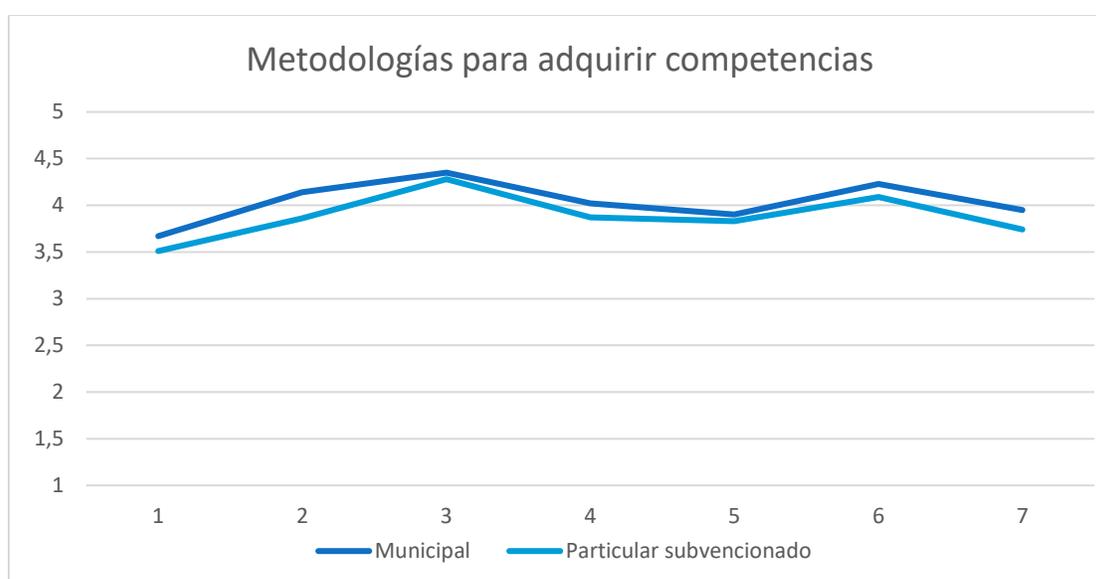
Al observar los datos se tiene que las metodologías entre municipales y particulares no hay diferencias significativas, sin embargo, en los datos expuestos en el gráfico se puede observar que es el trabajo autónomo el que se desarrolla más en la parte municipal que particular. En tanto, en el plano general se tiene que todas las metodologías son mayormente valoradas en el sector público que particular siendo todas sus medias mayores.

Tabla 33. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,67	3,51	
2. Trabajo autónomo	4,14	3,86	
3. Trabajo cooperativo	4,35	4,28	
4. Material de soporte de aprendizaje	4,02	3,87	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,90	3,83	
6. Resolución de problemas	4,23	4,09	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,95	3,74	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 33. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

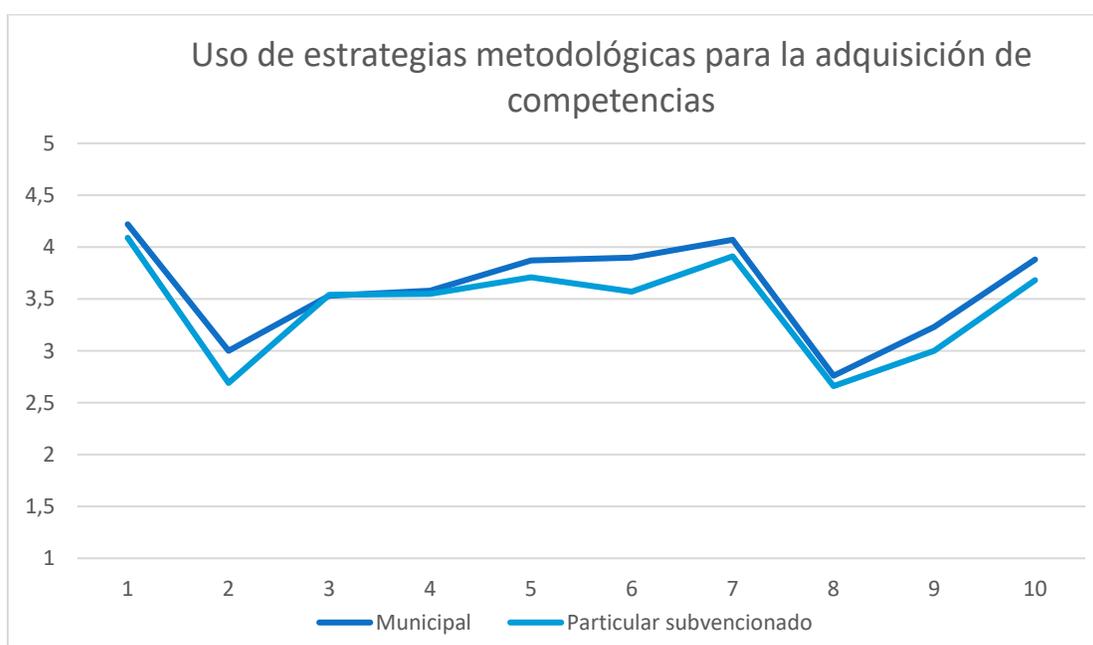
En relación con el uso de las estrategias metodológicas existe una diferencia significativa donde es el municipal que utiliza más el seminario-taller que el particular, debe mencionarse que es una media baja en relación con otros usos. Además, en sus medias se tiene que es el ABP el menos utilizado y la más utilizadas son las clases prácticas, esto en ambos sectores.

Tabla 34. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,22	4,09	
2. Seminarios- talleres	3,00	2,69	0,021 1 > 2
3. Clases teóricas	3,53	3,54	
4. Estudio en grupo	3,58	3,55	
5. Trabajo autónomo	3,87	3,71	
6. Resolución de problemas	3,90	3,57	
7. Aprendizaje cooperativo	4,07	3,91	
8. ABP	2,76	2,66	
9. Investigación y documentación	3,23	3,00	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,88	3,68	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 34. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

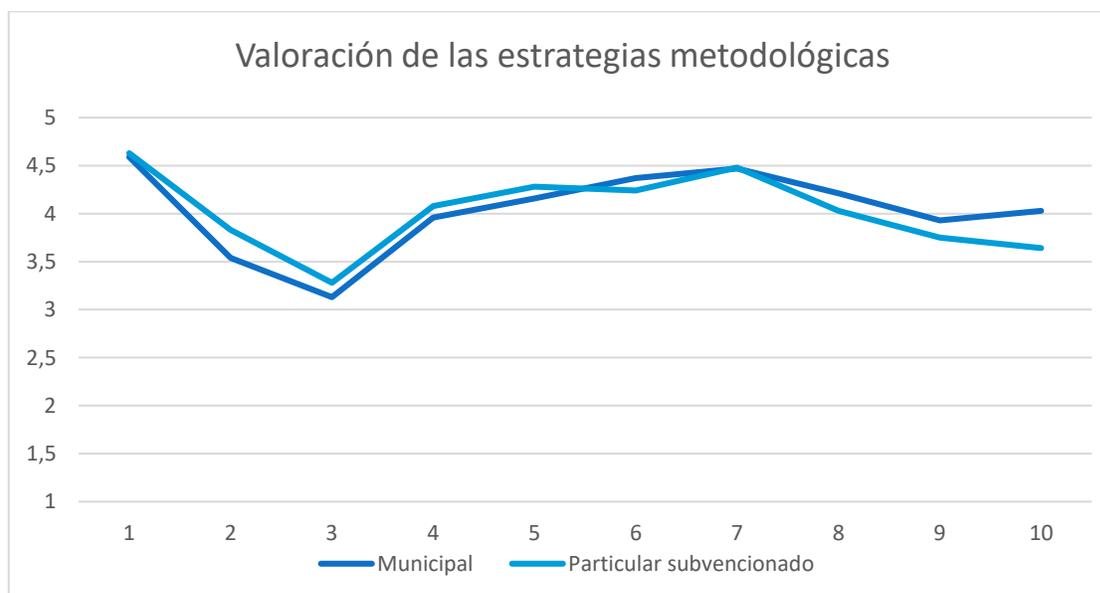
En cuanto a la valoración que entregan a las estrategias metodológicas se tiene que hay dos diferencias significativas una está con los seminarios- talleres donde el sector particular subvencionado la valora más que el municipal. Mientras que la enseñanza mediante preguntas es más valorada por el sector municipal que particular.

Tabla 35. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,59	4,63	
2. Seminarios- talleres	3,54	3,83	0,000 1 < 2
3. Clases teóricas	3,13	3,28	
4. Estudio en grupo	3,96	4,08	
5. Trabajo autónomo	4,16	4,28	
6. Resolución de problemas	4,37	4,24	
7. Aprendizaje cooperativo	4,47	4,48	
8. ABP	4,21	4,03	
9. Investigación y documentación	3,93	3,75	
10. Enseñanza mediante preguntas	4,03	3,64	0,053 1 > 2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 35. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

En la utilización de recursos se tiene que hay dos datos que resaltar, los cuales indican que se utiliza más el apoyo audiovisual y el material concreto en el sector municipal que el particular subvencionado. Además, y según el gráfico son los

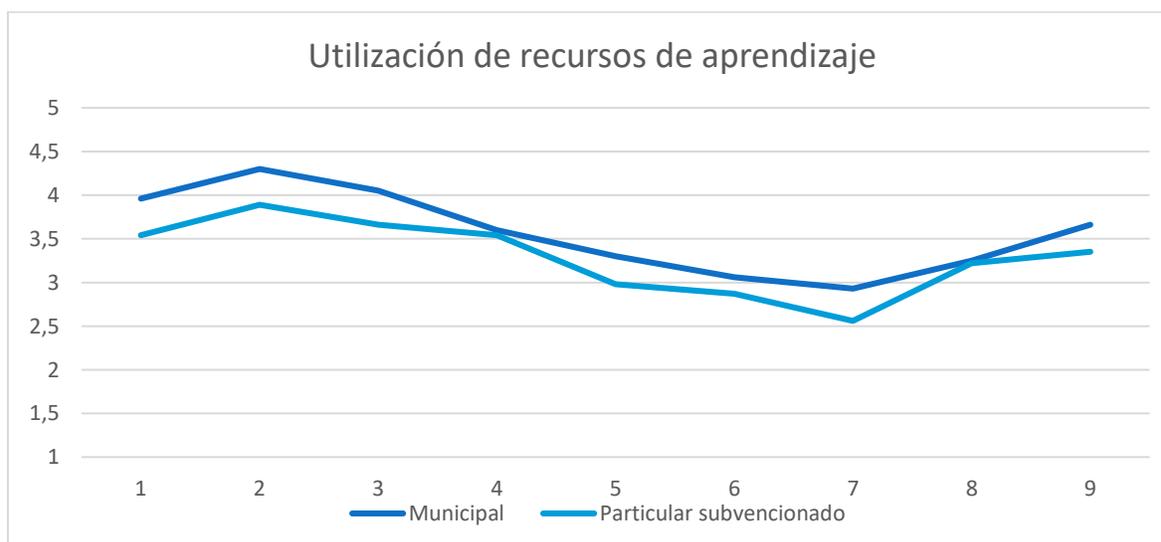
experimentos y los estudios de caso los que menos se utilizan, aunque no marcan diferencia significativa.

Tabla 36. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,96	3,54	
2. Apoyo audiovisual	4,30	3,89	0,048 1 > 2
3. Material concreto	4,05	3,66	0,015 1 > 2
4. Esquemas guión de clases	3,60	3,54	
5. Resúmenes	3,30	2,98	
6. Estudio de caso, simulaciones	3,06	2,87	
7. Experimentos	2,93	2,56	
8. Mapas conceptuales	3,25	3,22	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,66	3,35	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 36. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.6.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

En las prácticas que facilitan la adquisición de competencias hay dos diferencias significativas donde muestran que tanto la planificación anual como el diseño de actividades son más valoradas por el sector particular que el municipal, y salvo la

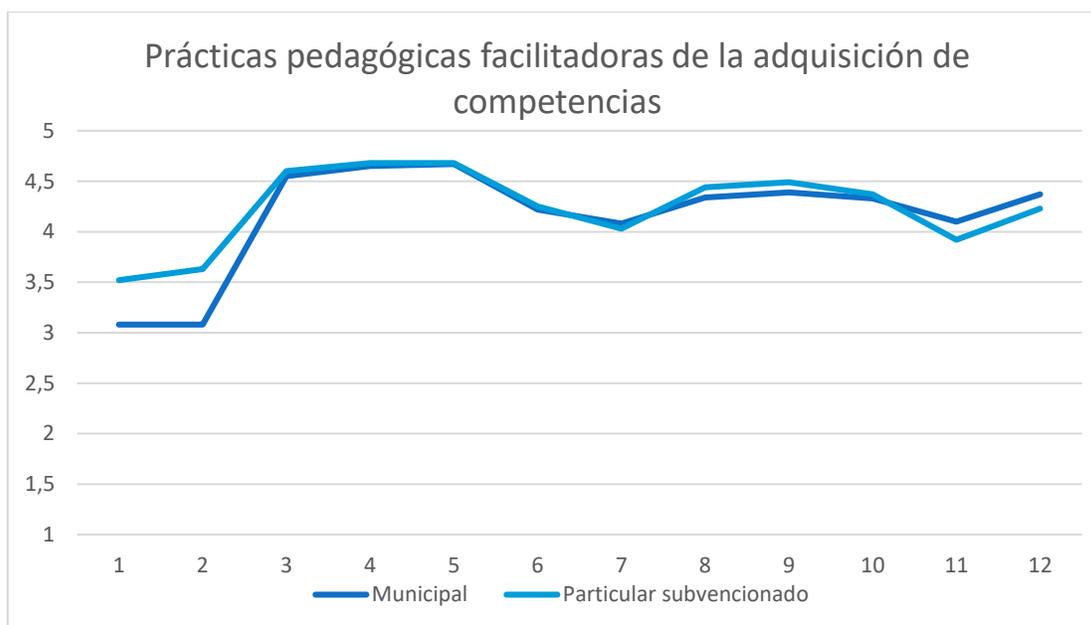
planificación anual y la planificación clase a clase todas las demás según las medias son altamente valoradas como prácticas facilitadoras.

Tabla 37. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,08	3,52	0,023 1 < 2
2. Planificación clase a clase	3,08	3,63	
3. Contextualización de la clase	4,55	4,60	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,65	4,68	
5. Interacción con los estudiantes	4,67	4,68	
6. Diseño de actividades	4,22	4,25	0,059 1 < 2
7. Tiempo a la enseñanza	4,08	4,03	
8. Actividades fuera del aula	4,34	4,44	
9. Reflexión con sus pares	4,39	4,49	
10. Compromiso con la escuela	4,33	4,37	
11. Utilización de TIC'S	4,10	3,92	
12. Uso creativo de recursos	4,37	4,23	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 37. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

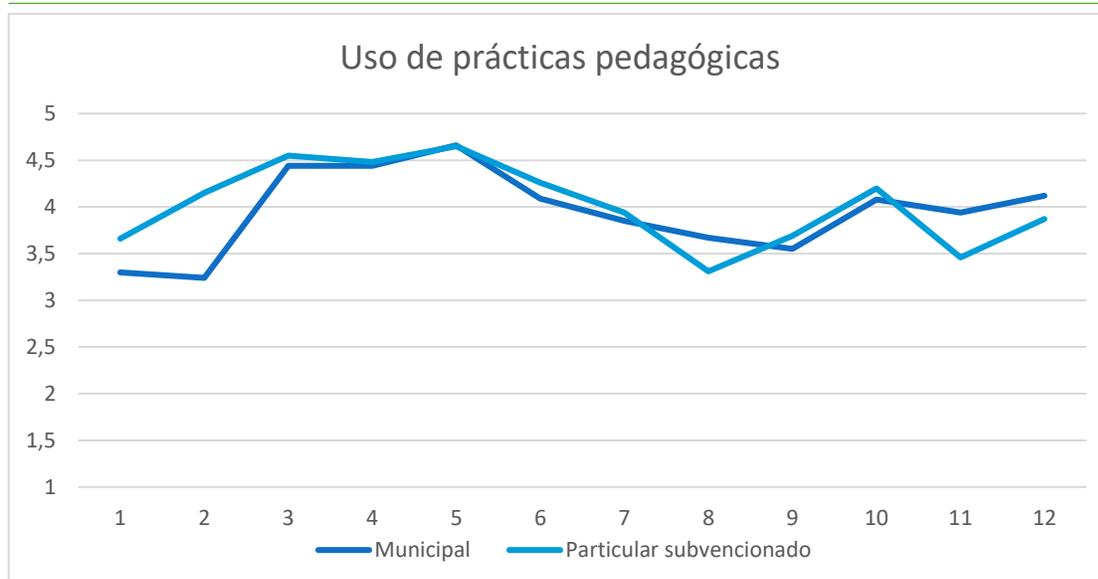
En el uso de prácticas pedagógicas existen tres diferencias significativas, todas coinciden en que el particular subvencionado quienes más las utilizan siendo la planificación clase a clase, contextualización de la clase y diseño de actividades donde se presenta esta diferencia a favor del sector particular.

Tabla 38. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Municipal	Particular subvencionado	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,30	3,66	
2. Planificación clase a clase	3,24	4,15	0,016 1 < 2
3. Contextualización de la clase	4,44	4,55	0,037 1 < 2
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,44	4,48	
5. Interacción con los estudiantes	4,66	4,65	
6. Diseño de actividades	4,09	4,26	0,059 1 < 2
7. Tiempo a la enseñanza	3,85	3,94	
8. Actividades fuera del aula	3,67	3,31	
9. Reflexión con sus pares	3,55	3,69	
10. Compromiso con la escuela	4,08	4,20	
11. Utilización de TIC'S	3,94	3,46	
12. Uso creativo de recursos	4,12	3,87	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 38. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.7. Análisis de los resultados en función de la etapa en la que trabaja

7.7.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

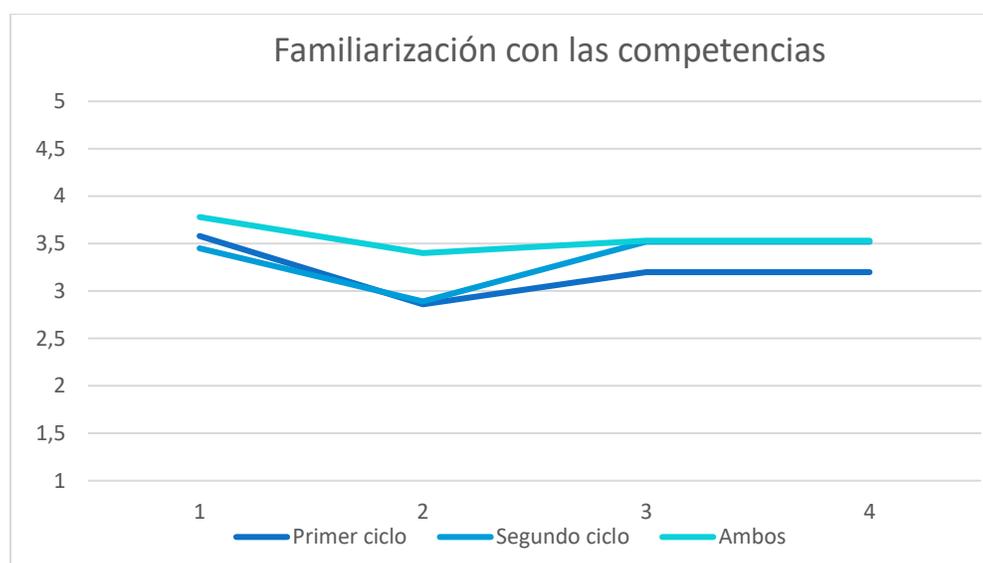
Sobre la familiarización con las competencias básicas, se tiene que el trabajo en la institución, el conocimiento sobre beneficios y complejidades y el grado de conocimiento sobre las competencias son quienes trabajan en ambos ciclos los que más conocen a diferencia de sus pares de primer y segundo ciclo.

Tabla 39. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,58	3,45	3,78	0,022 3 > 1 > 2
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	2,86	2,89	3,40	0,002 3 > 2 > 1
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,20	3,52	3,53	0,011 3 > 2 > 1
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,20	3,52	3,53	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 39. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

En cuanto al desarrollo de competencias, se tiene dos diferencias significativas siendo la competencia matemática y la competencia lingüística, los profesores de primer ciclo quienes más las desarrollan en sus estudiantes a diferencia de sus pares. Se destaca una alta puntuación en sus medias con los tres grupos, en la competencia de la comunicación y colaboración.

Tabla 40. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

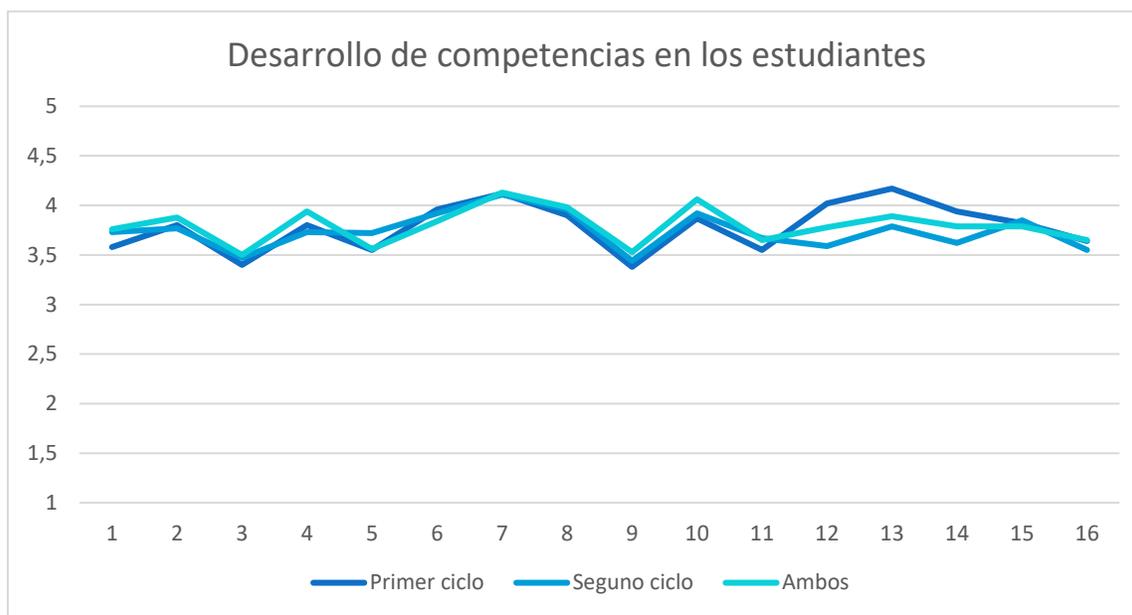
Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,58	3,73	3,76	
2. Creatividad	3,80	3,77	3,88	
3. Pensamiento crítico	3,40	3,47	3,50	
4. Resolución de problemas	3,80	3,73	3,94	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,55	3,72	3,56	
6. Formas de trabajo	3,96	3,92	3,84	
7. Comunicación y colaboración	4,12	4,11	4,13	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,90	3,96	3,98	
9. Ciudadanía	3,38	3,44	3,53	
10. Responsabilidad personal y social	3,87	3,92	4,06	
11. Utilización de TIC'S	3,55	3,67	3,65	
12. Matemática	4,02	3,59	3,78	0,021 1 > 3 > 2
13. Lingüística	4,17	3,79	3,89	0,024 1 > 3 > 2

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

14. Ciencias	3,94	3,62	3,79
15. Autonomía	3,82	3,85	3,79
16. Aprender a aprender	3,64	3,55	3,65

Fuente: elaboración propia

Gráfico 40. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.7.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

Dentro de las metodologías para adquirir competencias, se encuentra con una diferencia significativa el ABP, según los profesores de segundo ciclo básico sobre sus pares de otros ciclos. Se destaca con alta puntuación en sus medias al aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas por todo el profesorado.

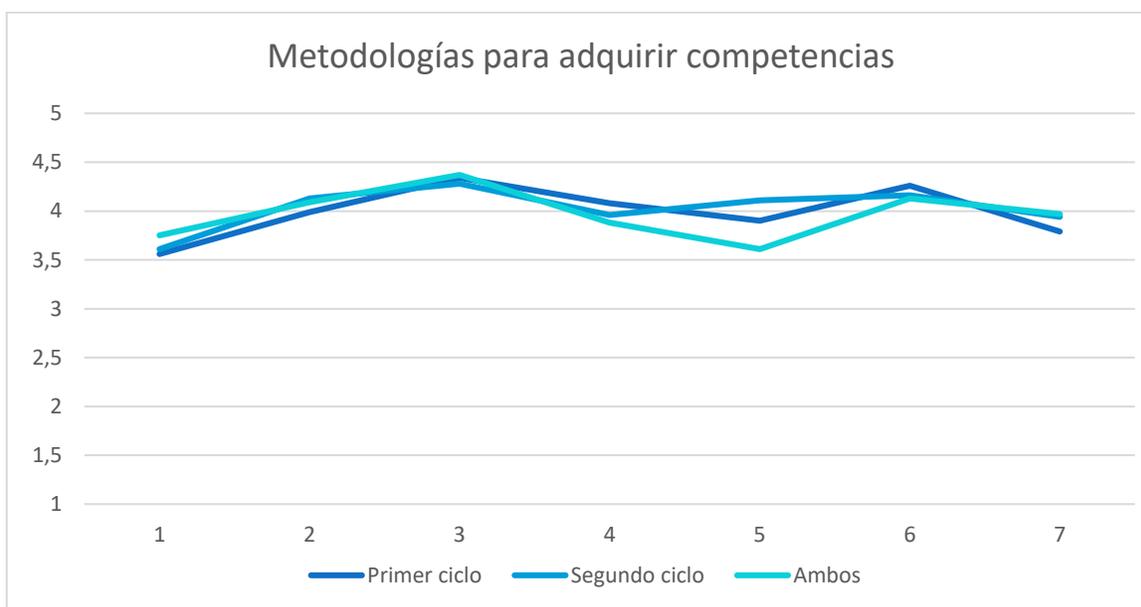
Tabla 41. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,56	3,61	3,75	
2. Trabajo autónomo	3,99	4,13	4,09	
3. Trabajo cooperativo	4,34	4,28	4,37	
4. Material de soporte de aprendizaje	4,08	3,96	3,88	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,90	4,11	3,61	0,028 2 > 1 > 3

6. Resolución de problemas	4,26	4,16	4,13
7. Enseñanza basada en preguntas	3,79	3,94	3,97

Fuente: elaboración propia

Gráfico 41. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

En el uso de estrategias metodológicas se tiene que son la investigación y documentación como la más utilizada por el profesorado del segundo ciclo a diferencia de sus pares. Las más bajas puntuaciones en sus medias son el seminario-taller junto al ABP y en su contraparte las más bajas están las clases prácticas y el aprendizaje cooperativo, por los tres grupos.

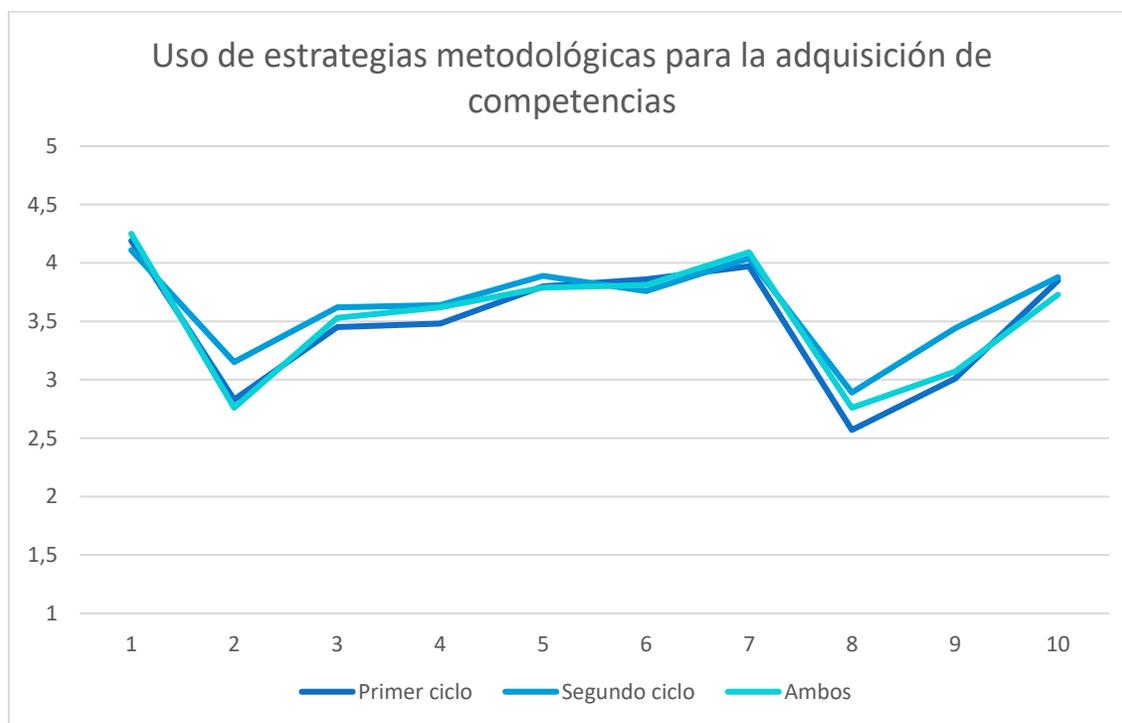
Tabla 42. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,19	4,11	4,25	
2. Seminarios- talleres	2,83	3,15	2,76	
3. Clases teóricas	3,45	3,62	3,53	
4. Estudio en grupo	3,48	3,64	3,62	
5. Trabajo autónomo	3,80	3,89	3,79	
6. Resolución de problemas	3,86	3,76	3,81	
7. Aprendizaje cooperativo	3,97	4,04	4,09	
8. ABP	2,57	2,89	2,76	
9. Investigación y documentación	3,01	3,44	3,07	0,031

10. Enseñanza mediante preguntas	3,85	3,88	3,73
----------------------------------	------	------	------

Fuente: elaboración propia

Gráfico 42. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

En cuanto a la valoración que entrega el profesorado de los diferentes ciclos, se tiene dos diferencias significativas, donde el trabajo autónomo el más valorado por los profesores de segundo ciclo y el aprendizaje cooperativo por los de ambos ciclos. Fuera de las diferencias, se encuentra que en sus medias están altamente puntuadas las clases prácticas, resolución de problemas y ABP por los tres grupos.

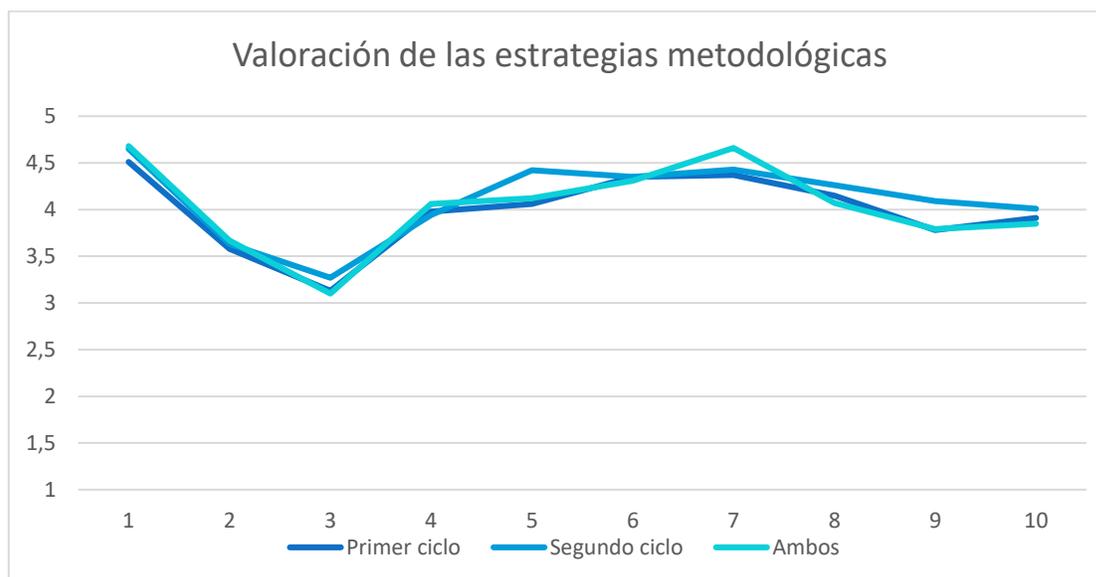
Tabla 43. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,51	4,65	4,68	
2. Seminarios- talleres	3,58	3,63	3,67	
3. Clases teóricas	3,13	3,27	3,10	
4. Estudio en grupo	3,98	3,94	4,06	
5. Trabajo autónomo	4,06	4,42	4,12	0,024 2 > 3 > 1
6. Resolución de problemas	4,35	4,35	4,31	
7. Aprendizaje cooperativo	4,37	4,43	4,66	0,032

				3>2 >1
8. ABP	4,15	4,26	4,07	
9. Investigación y documentación	3,78	4,09	3,79	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,91	4,01	3,85	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 43. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

En cuanto a la utilización de recursos de aprendizaje se tienen varias diferencias significativas, las guías de aprendizaje y el material concreto son los más utilizados por los profesores de primer ciclo, mientras que los esquemas, guión de clases, resúmenes y mapas conceptuales son más utilizados por los que trabajan en segundo ciclo.

Tabla 44. Utilización de recursos de aprendizaje

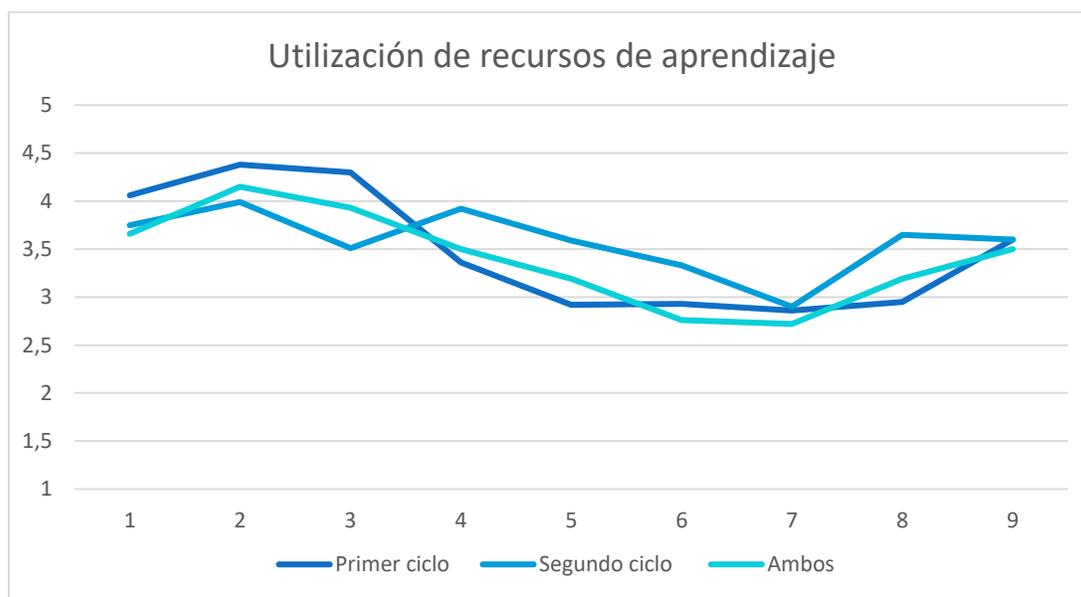
Utilización de recursos de aprendizaje	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	4,06	3,75	3,66	0,047 1 > 2 > 3
2. Apoyo audiovisual	4,38	3,99	4,15	
3. Material concreto	4,30	3,51	3,93	0,000 1 > 3 > 2
4. Esquemas, guión de clases	3,36	3,92	3,50	0,004 2 > 3 > 1

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

5. Resúmenes	2,92	3,59	3,19	0,003 2 > 3 > 1
6. Estudio de caso, simulaciones	2,93	3,33	2,76	0,022 2 > 1 > 3
7. Experimentos	2,86	2,90	2,72	
8. Mapas conceptuales	2,95	3,65	3,19	0,002 2 > 3 > 1
9. Aprendizaje basado en problemas	3,60	3,60	3,50	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 44. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.7.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Las prácticas que facilitan el desarrollo de competencias según los profesores de los tres grupos son altamente puntuadas en sus medias, siendo nueve de las doce prácticas contempladas como facilitadoras.

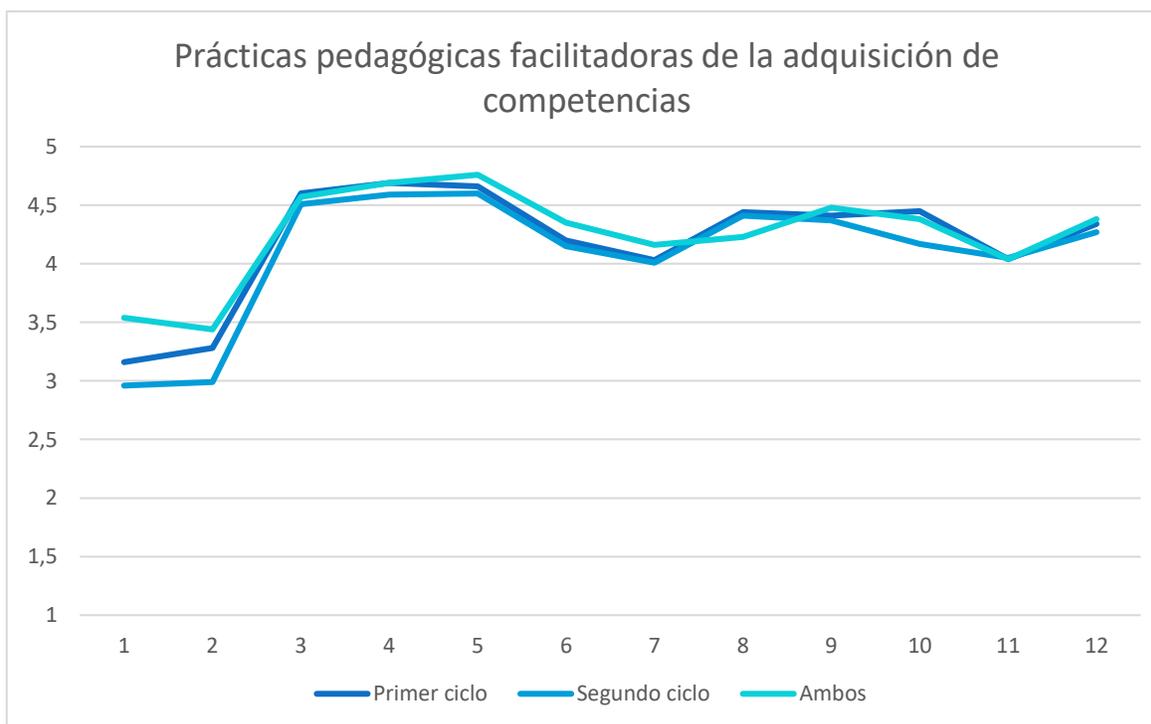
Las diferencias significativas serían la planificación anual con los profesores que trabajan en ambos ciclos, y el compromiso con la escuela sería la más facilitadora para los profesores de primer ciclo básico.

Tabla 45. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,16	2,96	3,54	0,021 3 > 1 > 2
2. Planificación clase a clase	3,28	2,99	3,44	
3. Contextualización de la clase	4,60	4,51	4,57	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,69	4,59	4,69	
5. Interacción con los estudiantes	4,66	4,60	4,76	
6. Diseño de actividades	4,20	4,15	4,35	
7. Tiempo a la enseñanza	4,03	4,01	4,16	
8. Actividades fuera del aula	4,44	4,41	4,23	
9. Reflexión con sus pares	4,41	4,37	4,48	
10. Compromiso con la escuela	4,45	4,17	4,38	0,054 1 > 3 > 2
11. Utilización de TIC'S	4,04	4,05	4,04	
12. Uso creativo de recursos	4,34	4,27	4,38	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 45. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

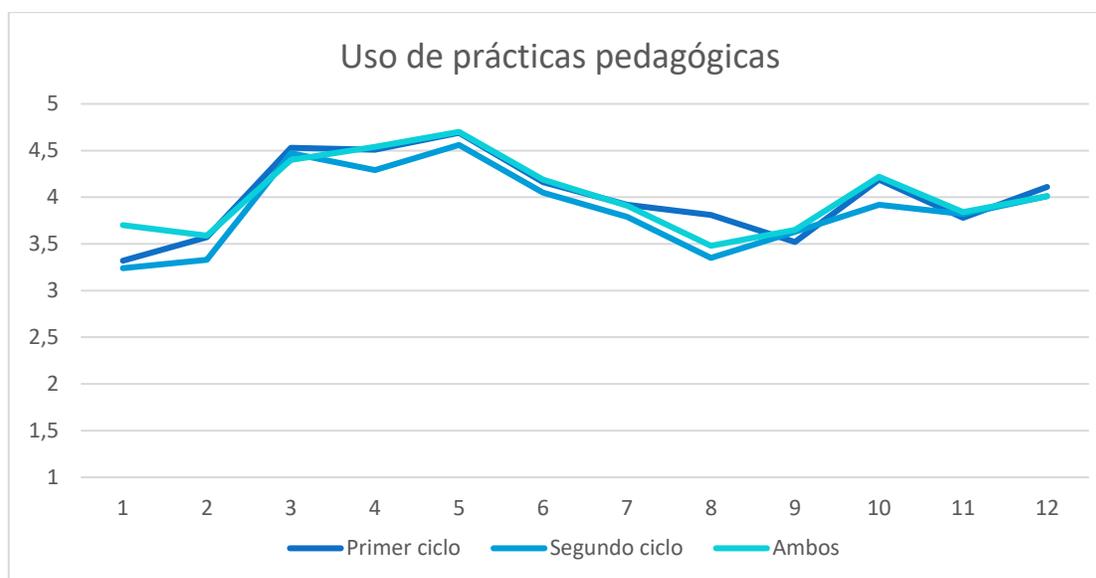
En cuanto al uso de prácticas pedagógicas se tiene una diferencia significativa con las actividades fuera del aula con los profesores de primer ciclo quienes más la utilizan en relación con sus pares. En tanto se destacan en los tres grupos seis de las doce prácticas, con altas puntuaciones en su utilización.

Tabla 46. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Primer ciclo	Segundo ciclo	Ambos	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,32	3,24	3,70	
2. Planificación clase a clase	3,57	3,33	3,59	
3. Contextualización de la clase	4,53	4,47	4,40	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,51	4,29	4,54	
5. Interacción con los estudiantes	4,69	4,56	4,70	
6. Diseño de actividades	4,16	4,05	4,19	
7. Tiempo a la enseñanza	3,92	3,79	3,91	
8. Actividades fuera del aula	3,81	3,35	3,48	0,022 1>3>1
9. Reflexión con sus pares	3,52	3,63	3,65	
10. Compromiso con la escuela	4,19	3,92	4,22	
11. Utilización de TIC'S	3,78	3,82	3,84	
12. Uso creativo de recursos	4,11	4,01	4,01	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 46. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.8. Análisis de los resultados en función de la especialidad

7.8.1. Sobre las competencias básicas

A) Familiarización con las competencias básicas

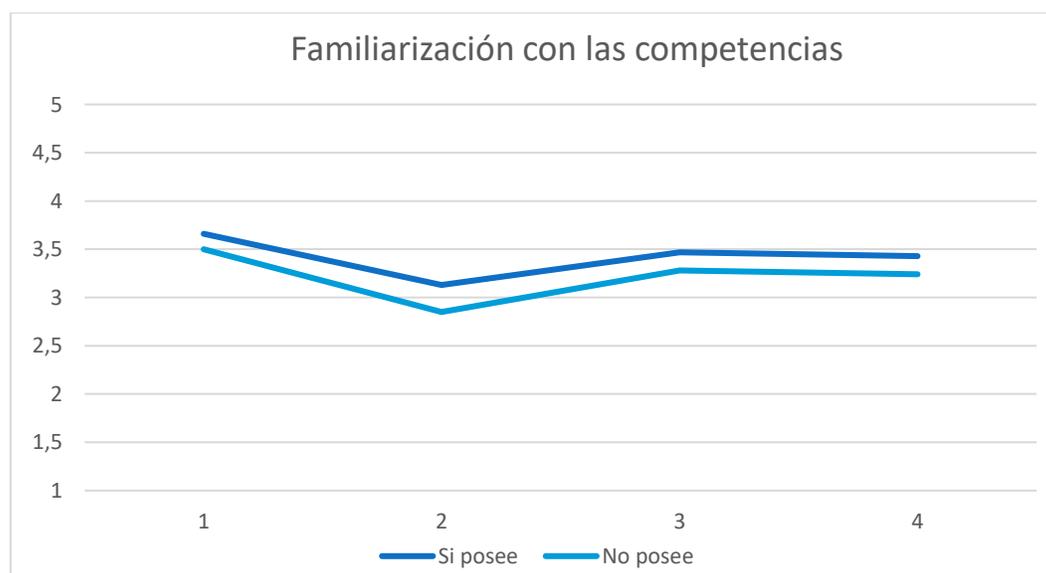
Se tiene que según si posee o no especialidad, no hay diferencias significativas, sin embargo, las variables de trabajo por competencias en la institución son quienes no poseen los que menos la realizan en relación con sus pares.

Tabla 47. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,66	3,50	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	3,13	2,85	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,47	3,28	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,43	3,24	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 47. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

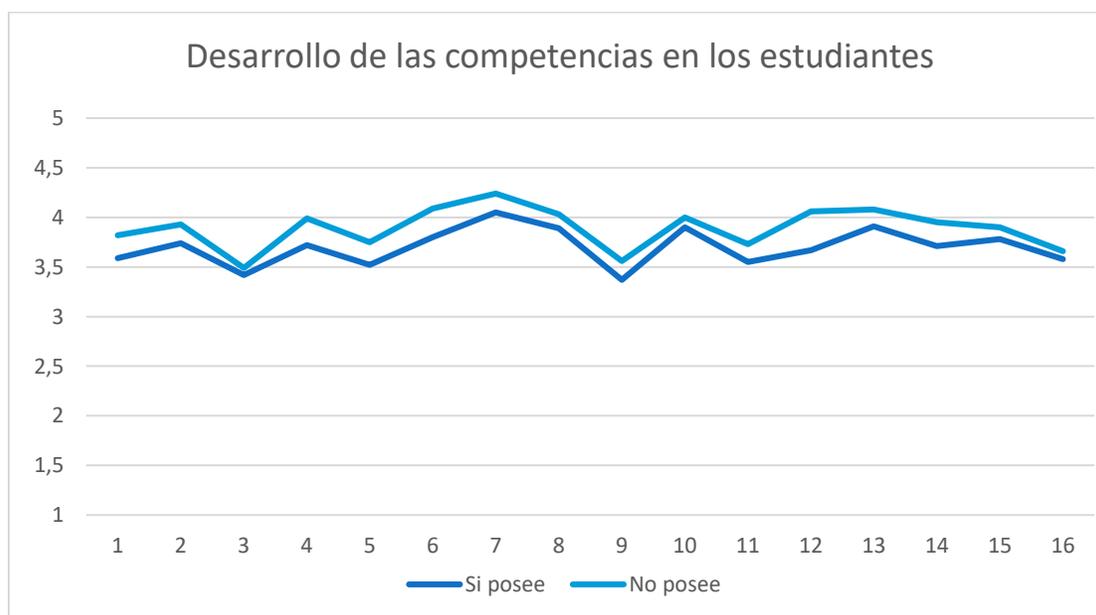
En el desarrollo de las competencias es la de resolución de problemas en los profesores que no tienen especialidad quienes más la desarrollan. Sin embargo, se destaca la comunicación y colaboración con una alta puntuación.

Tabla 48. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,59	3,82	
2. Creatividad	3,74	3,93	
3. Pensamiento crítico	3,42	3,49	
4. Resolución de problemas	3,72	3,99	0,017 1 < 2
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,52	3,75	
6. Formas de trabajo	3,80	4,09	
7. Comunicación y colaboración	4,05	4,24	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,89	4,03	
9. Ciudadanía	3,37	3,56	
10. Responsabilidad personal y social	3,90	4,00	
11. Utilización de TIC'S	3,55	3,73	
12. Matemática	3,67	4,06	
13. Lingüística	3,91	4,08	
14. Ciencias	3,71	3,95	
15. Autonomía	3,78	3,90	
16. Aprender a aprender	3,58	3,66	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 48. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.8.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

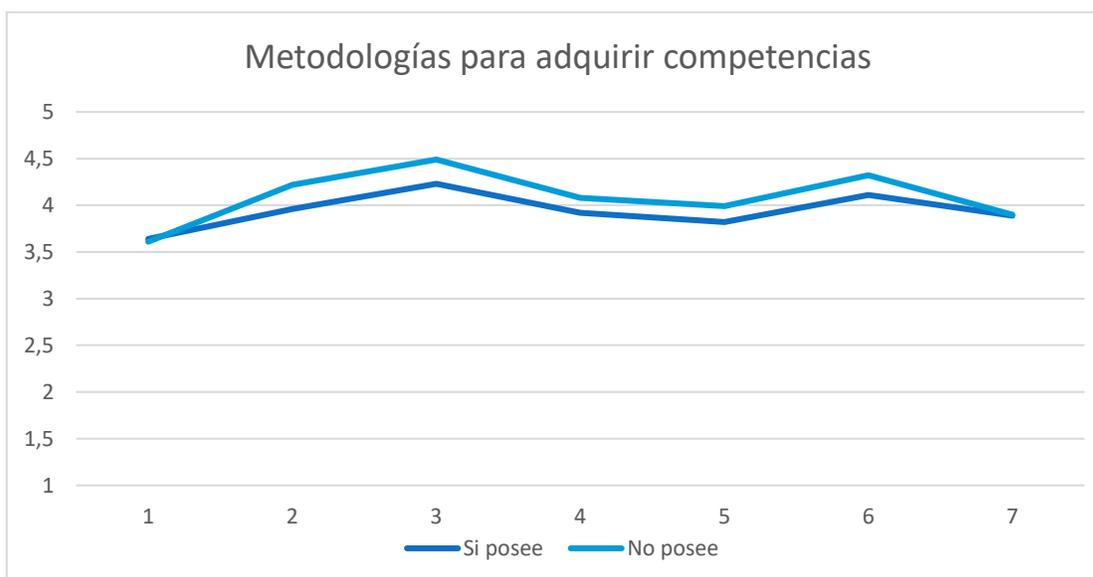
En cuanto a la metodología que usan es la del trabajo cooperativo donde existe una diferencia significativa con los profesores que no poseen especialidad los que más la trabajan con sus estudiantes. En tanto la resolución de problemas presenta una alta puntuación en sus medias en ambos grupos.

Tabla 49. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,64	3,61	
2. Trabajo autónomo	3,96	4,22	
3. Trabajo cooperativo	4,23	4,49	0,012 1 < 2
4. Material de soporte de aprendizaje	3,92	4,08	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,82	3,99	
6. Resolución de problemas	4,11	4,32	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,89	3,90	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 49. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

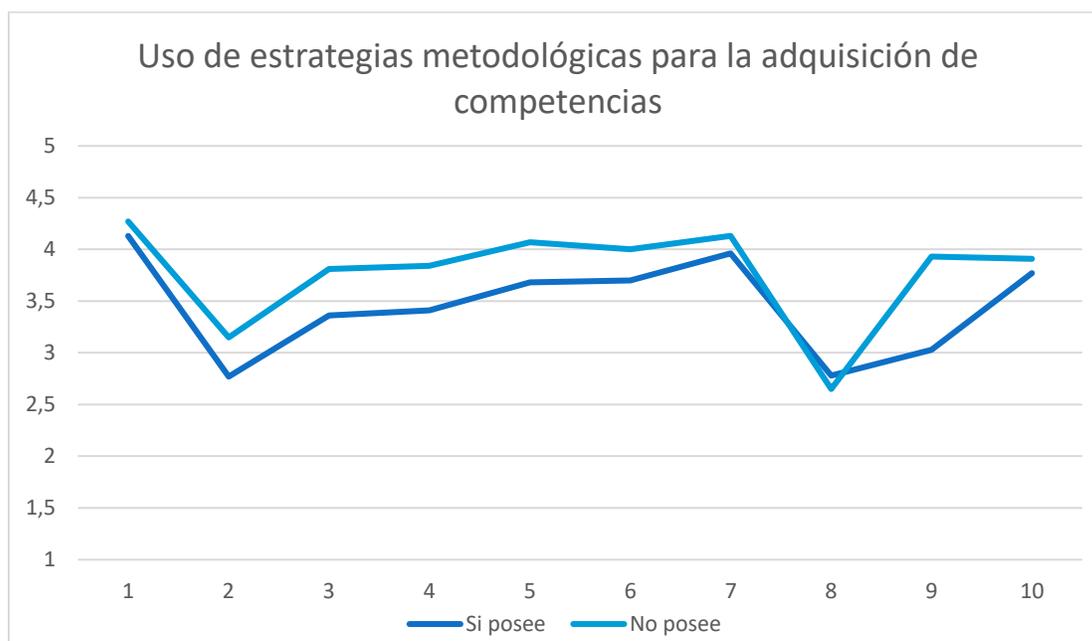
En el uso de estrategias para adquirir competencias existen dos diferencias significativas, son los seminarios-talleres y la investigación y documentación donde los profesores sin especialidad quienes más las utilizan. Por destacar la baja puntuación en sus medias el ABP en ambos grupos.

Tabla 50. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,13	4,27	
2. Seminarios- talleres	2,77	3,15	0,000 1 < 2
3. Clases teóricas	3,36	3,81	
4. Estudio en grupo	3,41	3,84	
5. Trabajo autónomo	3,68	4,07	
6. Resolución de problemas	3,70	4,00	
7. Aprendizaje cooperativo	3,96	4,13	
8. ABP	2,78	2,65	
9. Investigación y documentación	3,03	3,93	0,028 1 < 2
10. Enseñanza mediante preguntas	3,77	3,91	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 50. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

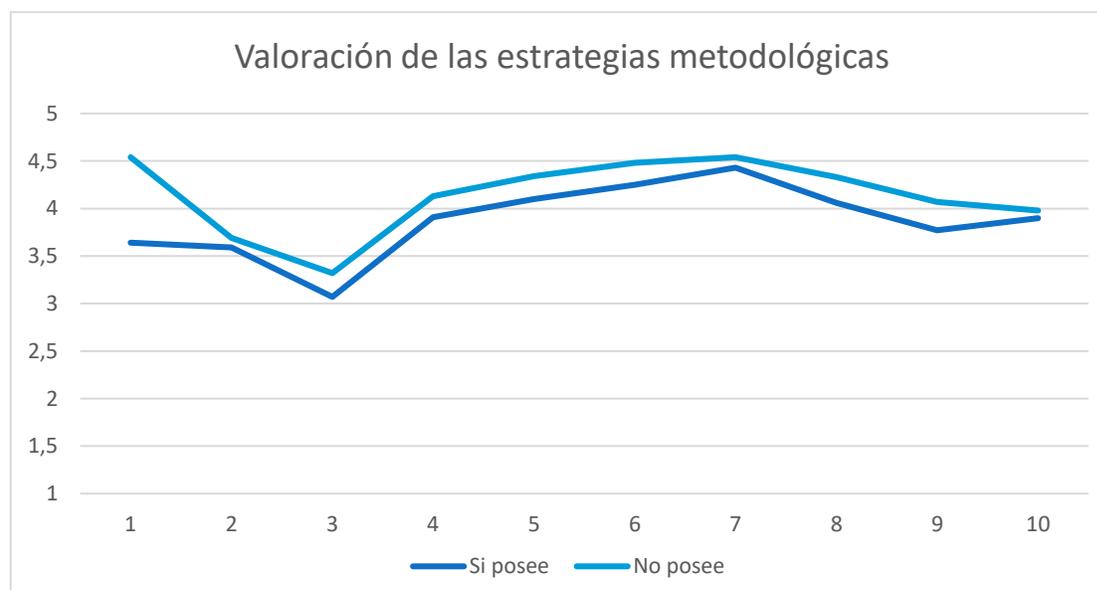
La valoración que entregan a las estrategias se tiene tres diferencias significativas, en resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y la investigación y documentación, donde son los profesores sin especialidad quienes más las valoran.

Tabla 51. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	3,64	4,54	
2. Seminarios- talleres	3,59	3,69	
3. Clases teóricas	3,07	3,32	
4. Estudio en grupo	3,91	4,13	
5. Trabajo autónomo	4,10	4,34	
6. Resolución de problemas	4,25	4,48	0,038 1 < 2
7. Aprendizaje cooperativo	4,43	4,54	0,022 1 < 2
8. ABP	4,06	4,33	
9. Investigación y documentación	3,77	4,07	0,016 1 < 2
10. Enseñanza mediante preguntas	3,90	3,98	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 51. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

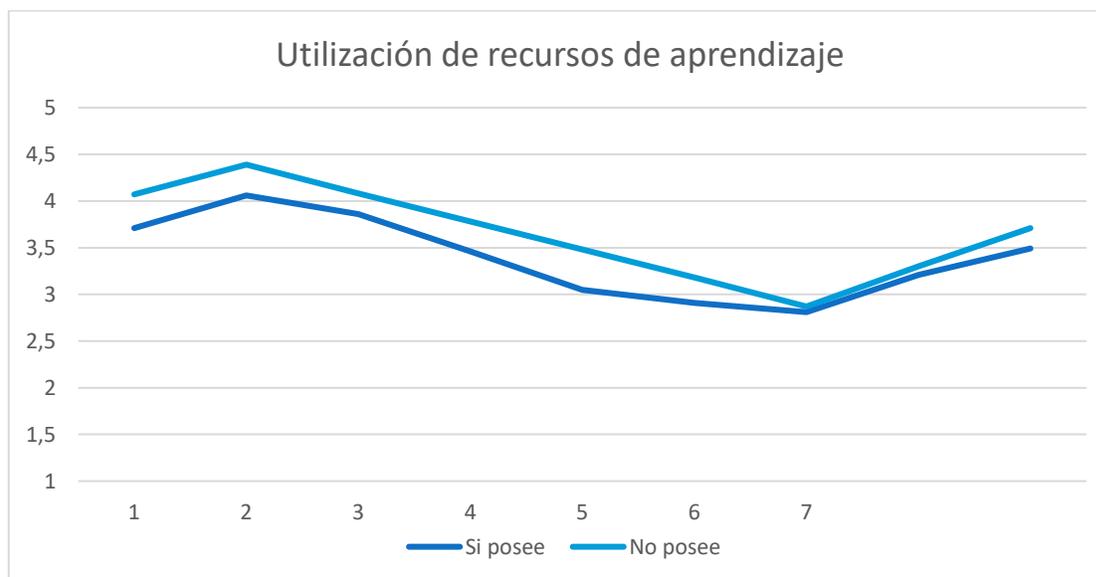
En la utilización de recursos no existen diferencias significativas, sin embargo, y observando el gráfico se tiene que se diferencian en la utilización de: guías de aprendizaje, el apoyo audiovisual, material concreto, resúmenes y experimentos en todas ellas son el profesorado que no posee especialidad quienes más alto puntúan en relación a sus pares. El que menos puntúa en ambos grupos es el experimento con menos utilización.

Tabla 52. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,71	4,07	
2. Apoyo audiovisual	4,06	4,39	
3. Material concreto	3,86	4,08	
4. Esquemas guion de clases	3,46	3,78	
5. Resúmenes	3,05	3,48	
6. Estudio de caso, simulaciones	2,91	3,18	
7. Experimentos	2,81	2,87	
8. Mapas conceptuales	3,21	3,30	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,49	3,71	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 52. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.8.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

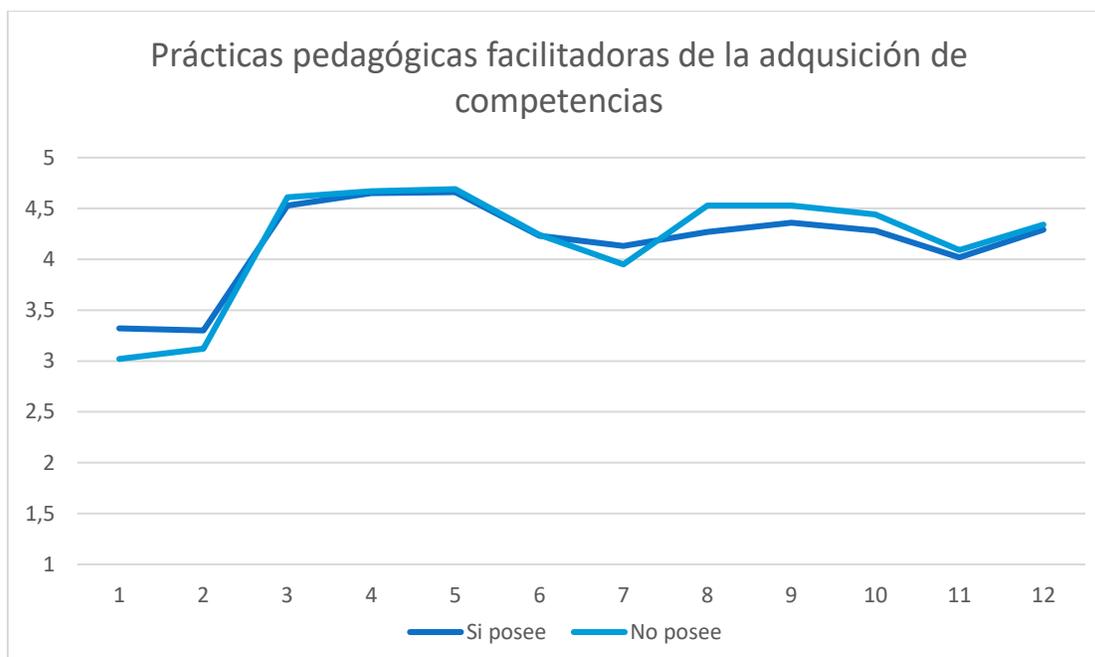
En las prácticas que facilitan el desarrollo de competencias existen varias diferencias significativas, donde el diseño de actividades, utilización de TIC'S y el uso creativo de recursos son los profesores que no tienen especialidad los que valoran más estas prácticas como facilitadoras. En cuanto a el tiempo a la enseñanza son los profesores que si tienen especialidad los que mayor valor esta práctica. Se destaca alta puntuación en ambos grupos en la contextualización, aplicabilidad en la vida diaria, actividades fuera del aula y reflexión con sus pares.

Tabla 53. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,32	3,02	
2. Planificación clase a clase	3,30	3,12	
3. Contextualización de la clase	4,53	4,61	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,65	4,67	
5. Interacción con los estudiantes	4,66	4,69	
6. Diseño de actividades	4,23	4,24	0,020 1< 2
7. Tiempo a la enseñanza	4,13	3,95	0,031 1>2
8. Actividades fuera del aula	4,27	4,53	
9. Reflexión con sus pares	4,36	4,53	
10. Compromiso con la escuela	4,28	4,44	
11. Utilización de TIC'S	4,02	4,09	0,004 1< 2
12. Uso creativo de recursos	4,29	4,34	0,000 1<2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 53. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

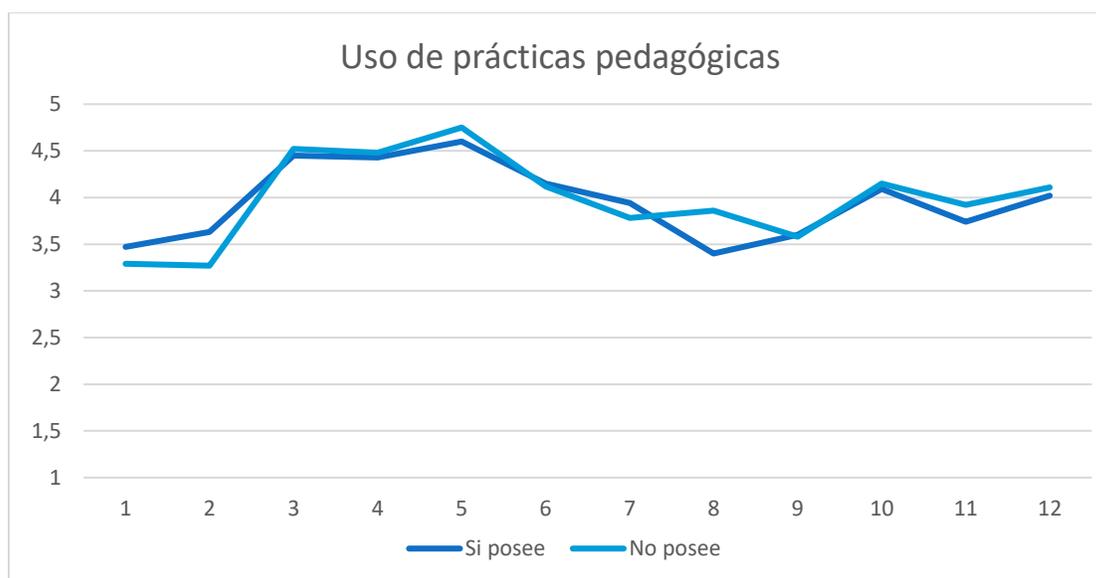
En cuanto al uso prácticas, se tiene que son la interacción con los estudiantes y el compromiso con la escuela los que no tienen especialidad quienes más las usan, en tanto el diseño de actividades son los que sí poseen especialidad los que más la usan.

Tabla 54. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Si posee	No posee	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,47	3,29	
2. Planificación clase a clase	3,63	3,27	
3. Contextualización de la clase	4,45	4,52	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,43	4,48	
5. Interacción con los estudiantes	4,60	4,75	0,000 1 < 2
6. Diseño de actividades	4,15	4,12	0,042 1 > 2
7. Tiempo a la enseñanza	3,94	3,78	
8. Actividades fuera del aula	3,40	3,86	
9. Reflexión con sus pares	3,60	3,58	
10. Compromiso con la escuela	4,09	4,15	0,048 1 < 2
11. Utilización de TIC'S	3,74	3,92	
12. Uso creativo de recursos	4,02	4,11	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 54. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.9. Análisis de los resultados en función del nivel de estudios

7.9.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

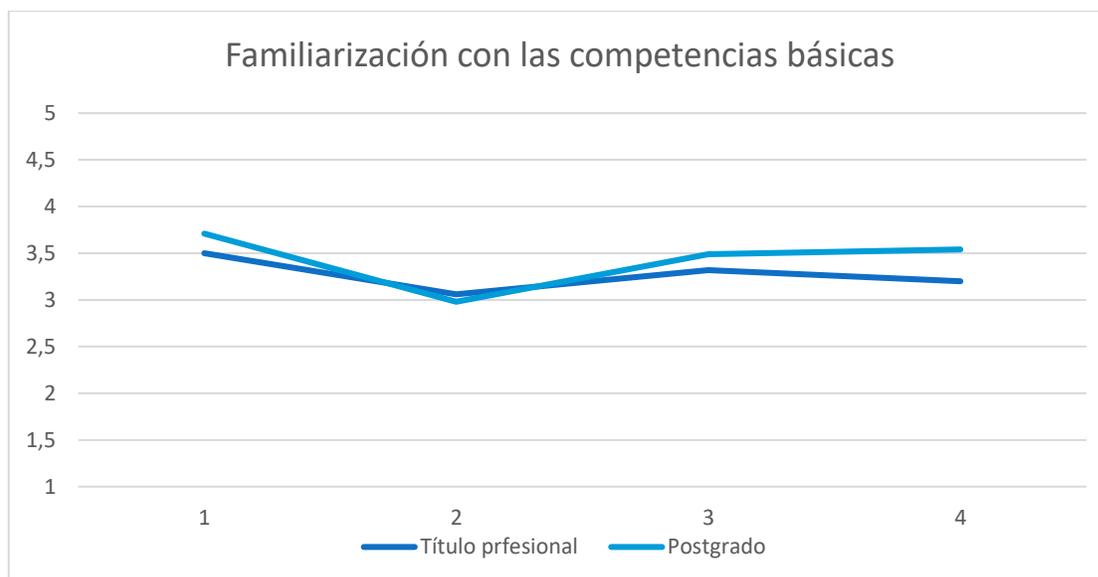
En cuanto a la familiarización no hay diferencias significativas, sin embargo, es el trabajo por competencias en la institución el menos realizado en ambos grupos. Ahora bien, se diferencian en: el conocimiento, los beneficios y complejidades de las competencias donde quienes tienen postgrado más lo conocen estos aspectos.

Tabla 55. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,50	3,71	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	3,06	2,98	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,32	3,49	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,20	3,54	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 55. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

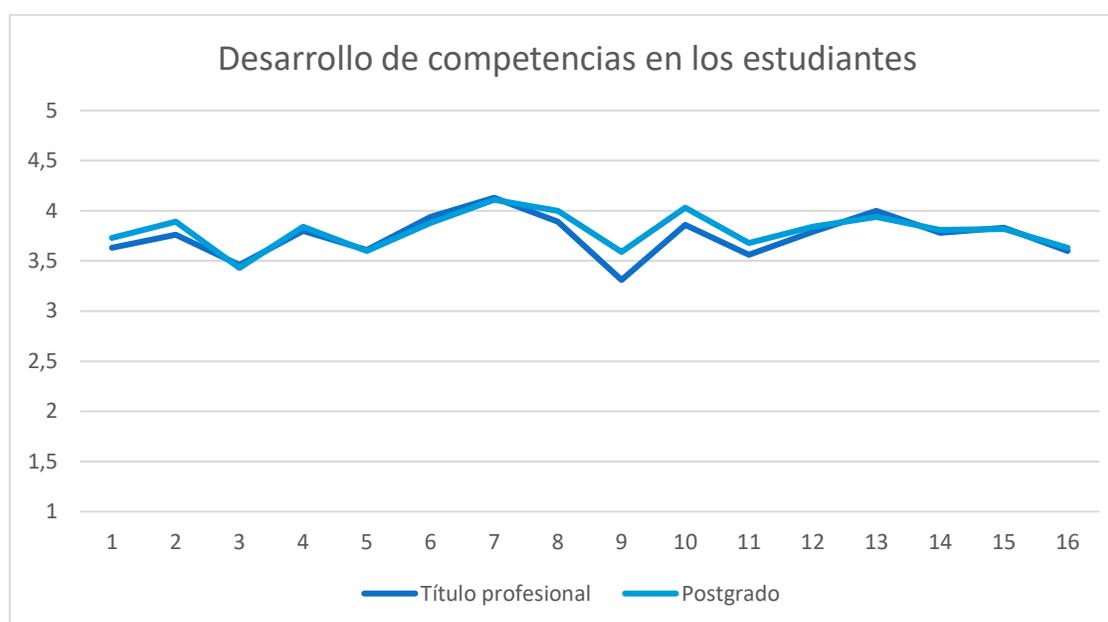
En el desarrollo de competencias se tiene que son los profesores solo con título quienes más desarrollan las formas de trabajo, en tanto las habilidades para la vida son los profesores con postgrado quienes más desarrollan esta competencia.

Tabla 56. Desarrollo de competencia básicas en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,63	3,73	
2. Creatividad	3,76	3,89	
3. Pensamiento crítico	3,46	3,43	
4. Resolución de problemas	3,80	3,84	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,61	3,60	
6. Formas de trabajo	3,94	3,88	0,005 1 > 2
7. Comunicación y colaboración	4,13	4,11	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,89	4,00	0,036 1 < 2
9. Ciudadanía	3,31	3,59	
10. Responsabilidad personal y social	3,86	4,03	
11. Utilización de TIC'S	3,56	3,68	
12. Matemática	3,79	3,84	
13. Lingüística	4,00	3,94	
14. Ciencias	3,78	3,81	
15. Autonomía	3,83	3,82	
16. Aprender a aprender	3,60	3,63	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 56. Desarrollo de competencia básicas en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.9.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

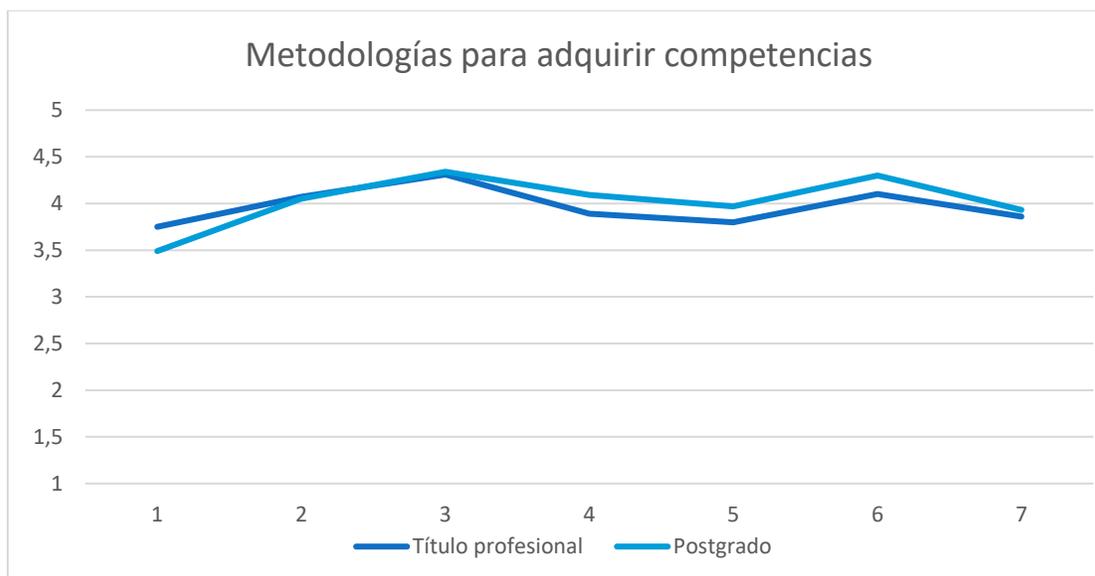
En las metodologías para adquirir competencias se tiene una diferencia significativa donde es la instrucción del profesor, por aquellos profesores solo con título quienes más la valoran. Por otro lado, son altamente puntuadas por ambos grupos la resolución de problemas y el trabajo cooperativo.

Tabla 57. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,75	3,49	0,049 1 > 2
2. Trabajo autónomo	4,07	4,05	
3. Trabajo cooperativo	4,31	4,34	
4. Material de soporte de aprendizaje	3,89	4,09	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,80	3,97	
6. Resolución de problemas	4,10	4,30	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,86	3,93	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 57. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

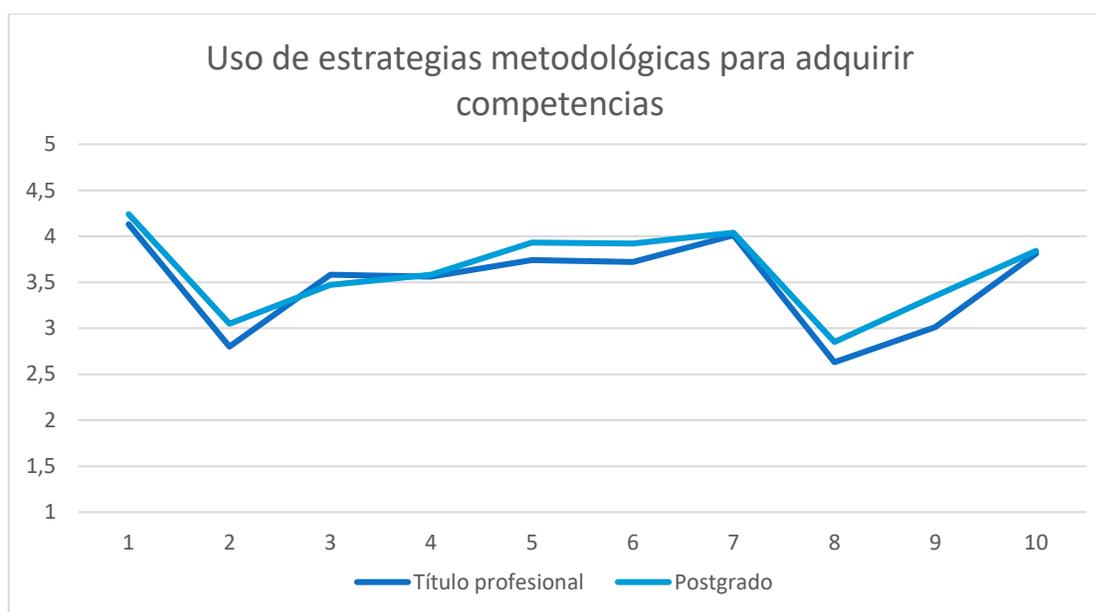
El uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias, se tiene una diferencia significativa donde las clases teóricas son los profesores solo con título quienes más la utilizan. En tanto en sus medias más bajas se encuentran el ABP y el seminario-taller por ambos grupos como menos utilizadas.

Tabla 58. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias.

Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,13	4,24	
2. Seminarios- talleres	2,80	3,05	
3. Clases teóricas	3,58	3,47	0,033 1 > 2
4. Estudio en grupo	3,56	3,58	
5. Trabajo autónomo	3,74	3,93	
6. Resolución de problemas	3,72	3,92	
7. Aprendizaje cooperativo	4,01	4,04	
8. ABP	2,63	2,85	
9. Investigación y documentación	3,01	3,35	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,81	3,84	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 58. Uso de estrategias metodológicas para adquirir competencias.



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

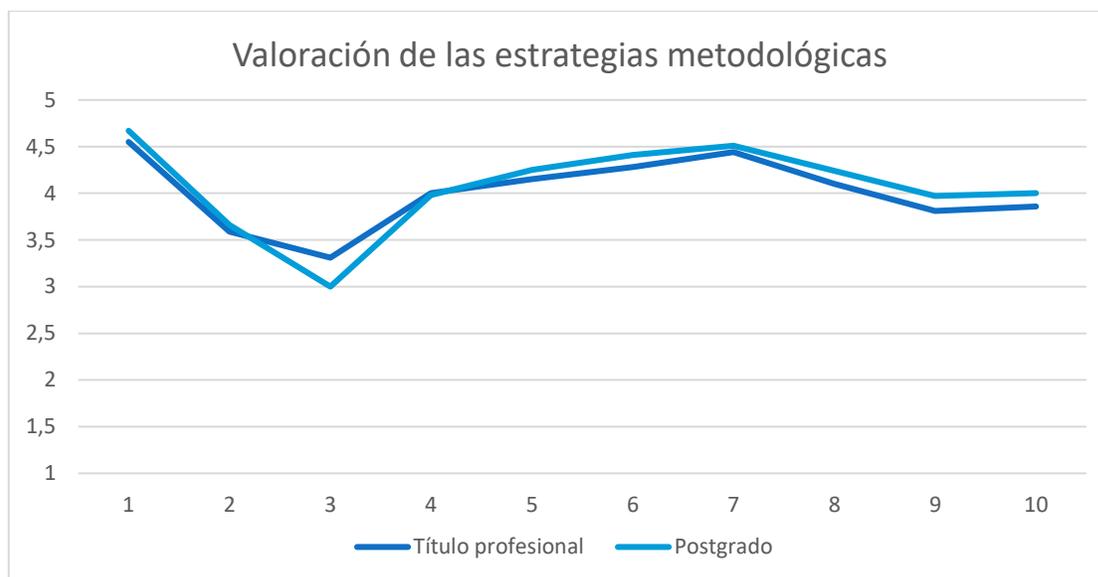
La valoración de las estrategias hay dos diferencias significativas, donde las clases prácticas son los profesores con postgrado quienes más la valoran y las clases teóricas más valoradas por quienes tienen título profesional.

Tabla 59. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,55	4,67	0,002 1 < 2
2. Seminarios- talleres	3,59	3,66	
3. Clases teóricas	3,31	3,00	0,006 1 > 2
4. Estudio en grupo	4,00	3,98	
5. Trabajo autónomo	4,15	4,25	
6. Resolución de problemas	4,28	4,41	
7. Aprendizaje cooperativo	4,44	4,51	
8. ABP	4,10	4,24	
9. Investigación y documentación	3,81	3,97	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,86	4,00	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 59. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

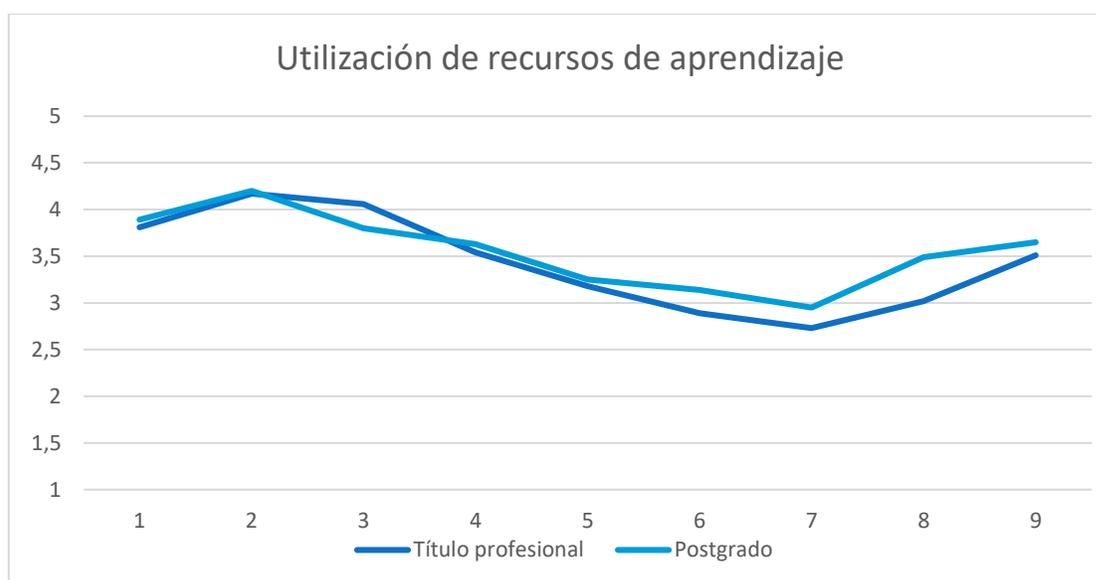
En la utilización de recursos de aprendizaje se tiene una diferencia significativa donde son los profesores con postgrado quienes más usan la guía de aprendizaje. En tanto en sus medias destacan en ambos grupos la más baja al experimento y en su contraparte con más altas puntuaciones se encuentra el apoyo visual.

Tabla 60. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,81	3,89	0,023 1 < 2
2. Apoyo audiovisual	4,17	4,20	
3. Material concreto	4,06	3,80	
4. Esquemas guión de clases	3,54	3,63	
5. Resúmenes	3,18	3,25	
6. Estudio de caso, simulaciones	2,89	3,14	
7. Experimentos	2,73	2,95	
8. Mapas conceptuales	3,02	3,49	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,51	3,65	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 60. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.9.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

En cuanto a las prácticas que facilitan según los encuestados se tiene dos diferencias significativas donde la aplicabilidad a la vida diaria y la interacción con los estudiantes son consideradas por los profesores con postgrado como facilitadora en relación a sus pares solo con título. Se destaca que, de las doce prácticas, ocho de ellas son altamente puntuadas por ambos grupos sin existir diferencias significativas.

Tabla 61. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

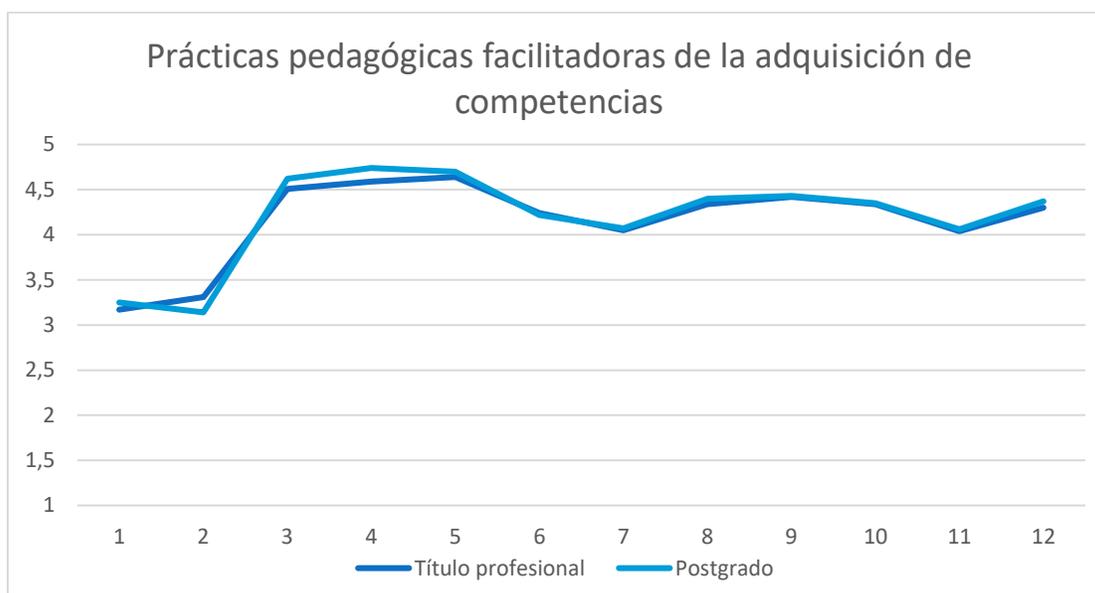
Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,17	3,25	
2. Planificación clase a clase	3,31	3,14	
3. Contextualización de la clase	4,51	4,62	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,59	4,74	0,000 1 < 2
5. Interacción con los estudiantes	4,64	4,70	0,046 1 < 2
6. Diseño de actividades	4,24	4,22	
7. Tiempo a la enseñanza	4,05	4,07	
8. Actividades fuera del aula	4,34	4,40	
9. Reflexión con sus pares	4,42	4,43	
10. Compromiso con la escuela	4,34	4,35	

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

11. Utilización de TIC'S	4,04	4,06
12. Uso creativo de recursos	4,30	4,37

Fuente: elaboración propia

Gráfico 61. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

En cuanto al uso de las prácticas no existen diferencias significativas, sin embargo, se podría mencionar que la utilización de TICS y el compromiso con la escuela las que muestran que son los que tienen postgrado quienes más las utilizan. Por otro lado, cinco de ellas son altamente puntuadas por ambos grupos.

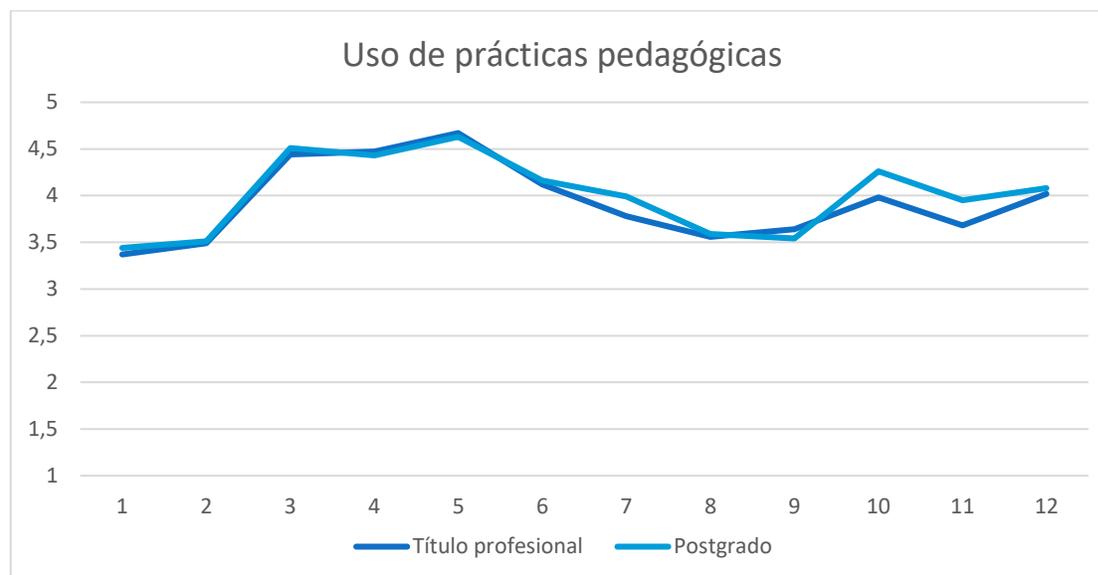
Tabla 62. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Título profesional	Postgrado profesional	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,37	3,44	
2. Planificación clase a clase	3,49	3,51	
3. Contextualización de la clase	4,44	4,51	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,47	4,43	
5. Interacción con los estudiantes	4,67	4,63	
6. Diseño de actividades	4,12	4,16	
7. Tiempo a la enseñanza	3,78	3,99	
8. Actividades fuera del aula	3,56	3,59	
9. Reflexión con sus pares	3,64	3,54	
10. Compromiso con la escuela	3,98	4,26	
11. Utilización de TIC'S	3,68	3,95	

12. Uso creativo de recursos	4,02	4,08
------------------------------	------	------

Fuente: elaboración propia

Gráfico 62. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.10. Análisis de los resultados en función de los años de experiencia

7.10.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

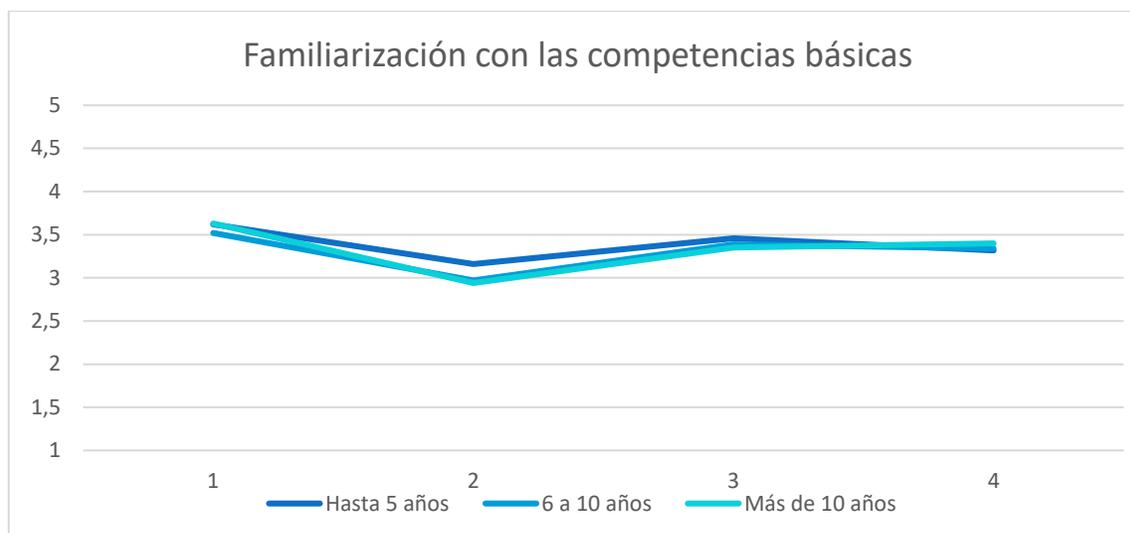
En cuanto a la familiarización se tiene que no hay diferencias significativas, pero se podría decir que son el trabajo por competencias en la institución la menos realizada y la más conocida es el grado de conocimiento sobre ellas.

Tabla 63. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,62	3,52	3,63	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	3,16	2,97	2,94	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,46	3,39	3,35	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,32	3,34	3,40	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 63. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

En el desarrollo de competencias existen diferencias significativas en los siguientes aspectos, en la competencia toma de decisiones, competencia ciudadana y responsabilidad personal y social son los profesores con más de 10 años de experiencia quienes más las desarrollan, seguidos de los que menos experiencia tienen. Además, está la competencia lingüística con los profesores con menos de 5 años de experiencia quienes más la desarrollan.

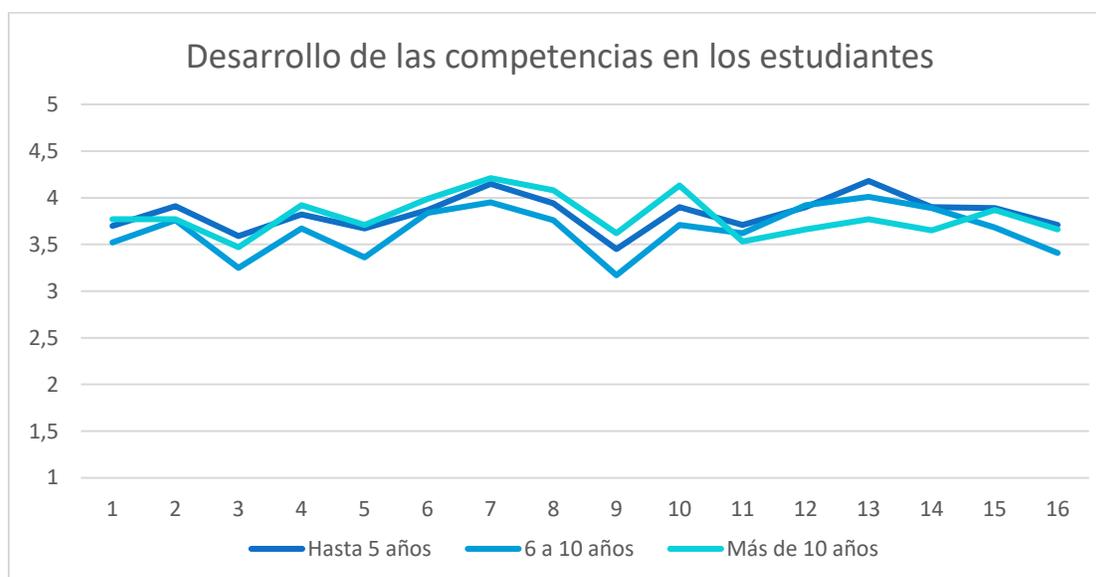
Tabla 64. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,70	3,52	3,77	
2. Creatividad	3,91	3,76	3,77	
3. Pensamiento crítico	3,59	3,25	3,47	
4. Resolución de problemas	3,82	3,67	3,92	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,67	3,36	3,71	0,049 3>1 > 2
6. Formas de trabajo	3,87	3,84	3,99	
7. Comunicación y colaboración	4,15	3,95	4,21	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,94	3,76	4,08	
9. Ciudadanía	3,45	3,17	3,62	0,036 3>1 > 2
10. Responsabilidad personal y social	3,90	3,71	4,13	0,033 3>1 > 2
11. Utilización de TIC'S	3,71	3,62	3,53	

12. Matemática	3,90	3,92	3,66	
13. Lingüística	4,18	4,01	3,77	0,015 1 > 2 > 3
14. Ciencias	3,90	3,89	3,65	
15. Autonomía	3,89	3,68	3,87	
16. Aprender a aprender	3,71	3,41	3,66	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 64. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.10.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

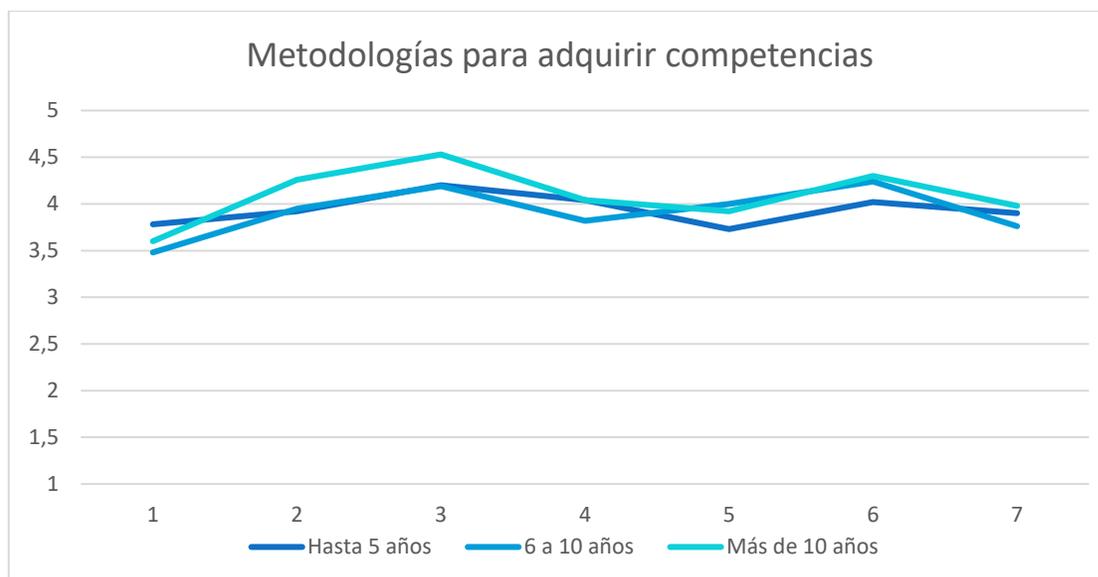
En cuanto la metodología se tiene dos diferencias significativas con el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo son las más valoradas como facilitadoras por los profesores con mayor experiencia, seguidos por los con menos experiencia.

Tabla 65. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,78	3,48	3,60	
2. Trabajo autónomo	3,92	3,95	4,26	0,033 3 > 1 > 2
3. Trabajo cooperativo	4,20	4,19	4,53	0,003 3 > 1 > 2
4. Material de soporte de aprendizaje	4,04	3,82	4,04	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,73	4,00	3,92	
6. Resolución de problemas	4,02	4,24	4,30	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,90	3,76	3,98	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 65. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

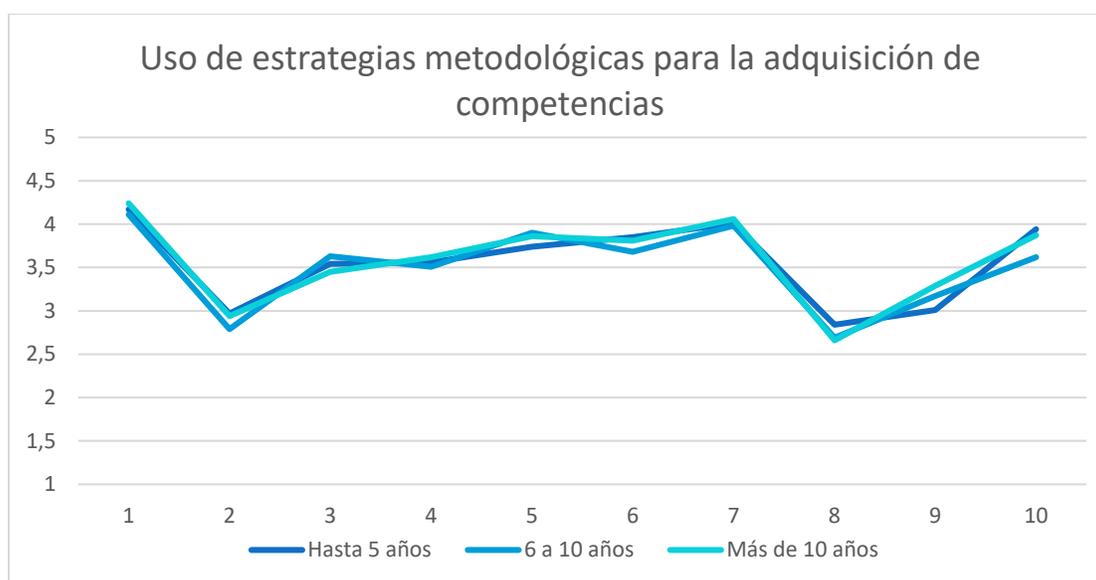
En cuanto al uso de estrategias se tiene que no hay diferencias significativas, sin embargo, se muestran una baja puntuación en las medias en los seminarios-talleres y el ABP en los tres grupos, la que más utilizan son las clases prácticas con quienes tienen más experiencia seguidos de quienes tienen menos experiencia.

Tabla 66. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,17	4,11	4,24	
2. Seminarios- talleres	2,97	2,79	2,94	
3. Clases teóricas	3,54	3,63	3,45	
4. Estudio en grupo	3,56	3,51	3,62	
5. Trabajo autónomo	3,74	3,90	3,86	
6. Resolución de problemas	3,85	3,68	3,81	
7. Aprendizaje cooperativo	4,01	3,98	4,06	
8. ABP	2,84	2,69	2,66	
9. Investigación y documentación	3,01	3,17	3,29	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,94	3,62	3,87	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 66. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

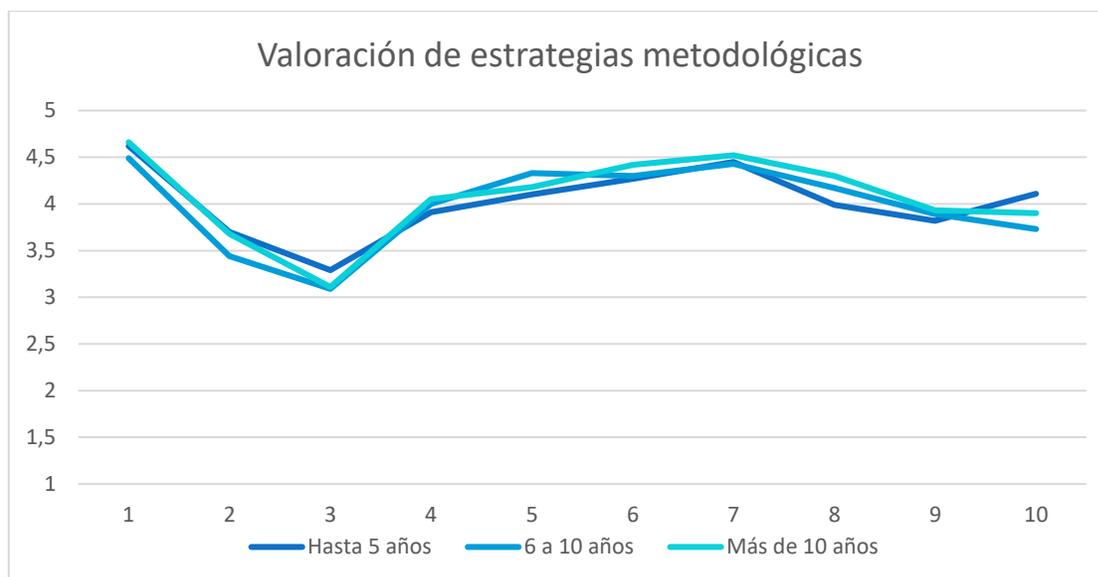
La valoración de las estrategias no tiene datos con diferencias significativas, pero se podría mencionar que son las clases teóricas las que menos valoradas están y en su contraparte se encuentra las clases prácticas, nuevamente siendo los profesores con más experiencia quienes más las valoran.

Tabla 67. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,62	4,49	4,66	
2. Seminarios- talleres	3,70	3,44	3,68	
3. Clases teóricas	3,29	3,09	3,11	
4. Estudio en grupo	3,91	4,00	4,05	
5. Trabajo autónomo	4,10	4,33	4,18	
6. Resolución de problemas	4,27	4,30	4,42	
7. Aprendizaje cooperativo	4,45	4,43	4,52	
8. ABP	3,99	4,17	4,30	
9. Investigación y documentación	3,82	3,89	3,93	
10. Enseñanza mediante preguntas	4,11	3,73	3,90	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 67. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

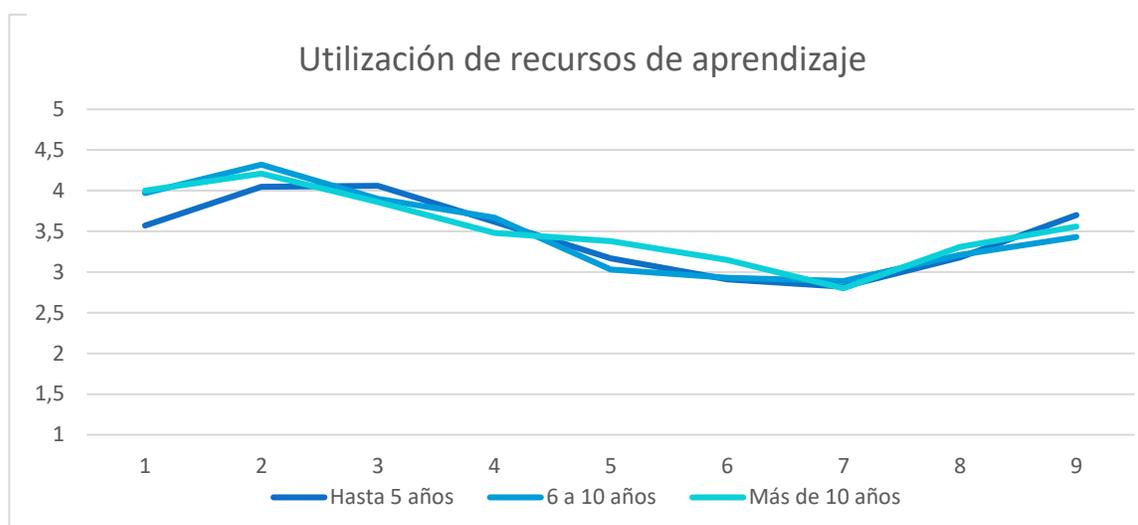
En la utilización de recursos de aprendizaje, se tiene una diferencia significativa con las guías de aprendizaje siendo las más utilizadas por los profesores con más experiencia seguidos del rango intermedio entre 6 y 10 años. Se destaca con menos puntuación en sus medias y su utilización en los tres grupos a estudio de casos-simulaciones y experimentos.

Tabla 68. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,57	3,97	4,00	0,025 3 > 2 > 1
2. Apoyo audiovisual	4,05	4,32	4,21	
3. Material concreto	4,06	3,90	3,86	
4. Esquemas guión de clases	3,62	3,67	3,48	
5. Resúmenes	3,17	3,03	3,38	
6. Estudio de caso, simulaciones	2,91	2,93	3,15	
7. Experimentos	2,82	2,89	2,80	
8. Mapas conceptuales	3,18	3,21	3,31	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,70	3,43	3,56	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 68. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.10.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

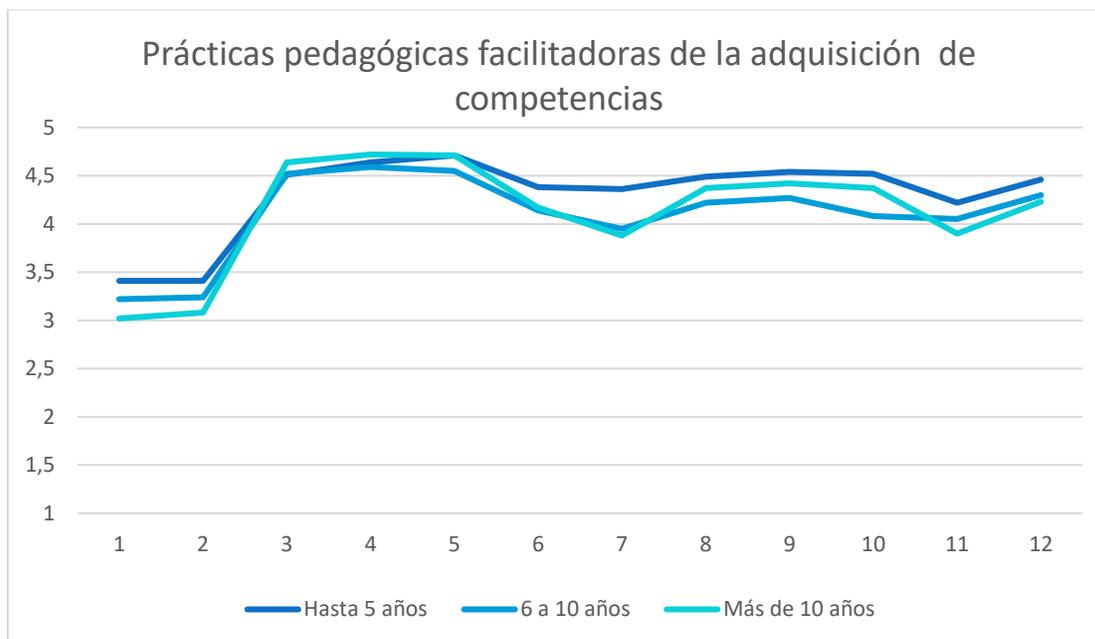
Las prácticas que facilitan según la experiencia están con diferencias significativas el tiempo a la enseñanza donde los que tienen menos experiencia la consideran mayormente, seguidos de quienes tienen entre 6 y 10 años; luego está el compromiso con la escuela donde es el rango de profesores con experiencia entre 6 y 10 años quienes más la consideran seguidos de los con más experiencia.

Tabla 69. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,41	3,22	3,02	
2. Planificación clase a clase	3,41	3,24	3,08	
3. Contextualización de la clase	4,51	4,52	4,64	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,64	4,59	4,72	
5. Interacción con los estudiantes	4,71	4,55	4,71	
6. Diseño de actividades	4,38	4,14	4,17	
7. Tiempo a la enseñanza	4,36	3,95	3,88	0,006 1>2 > 3
8. Actividades fuera del aula	4,49	4,22	4,37	
9. Reflexión con sus pares	4,54	4,27	4,42	
10. Compromiso con la escuela	4,52	4,08	4,37	0,001 2 >3 > 1
11. Utilización de TIC'S	4,22	4,05	3,90	
12. Uso creativo de recursos	4,46	4,30	4,23	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 69. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

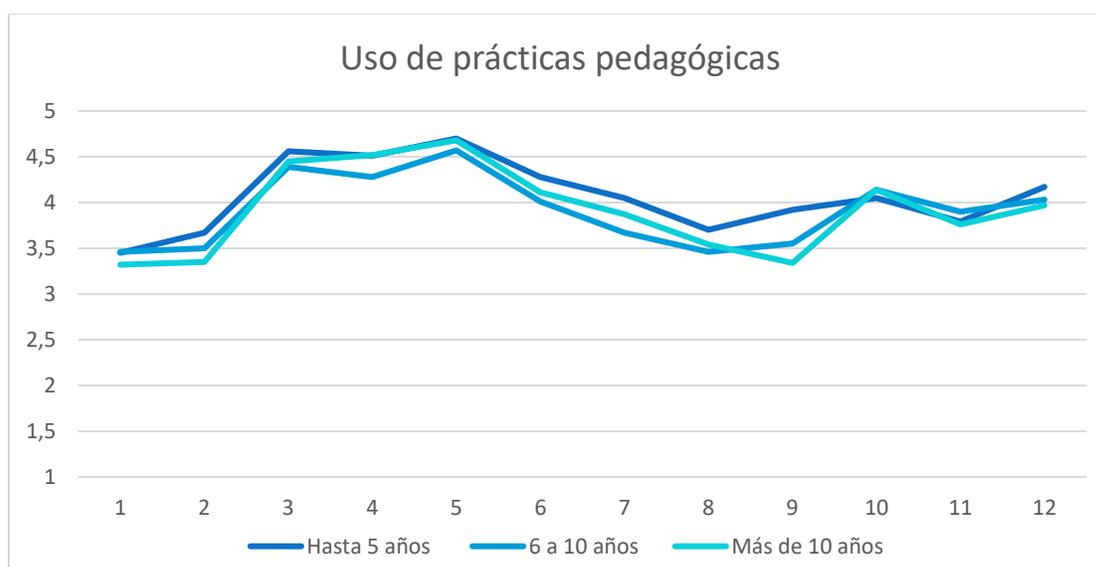
Existe una diferencia significativa donde son los profesores noveles quienes más utilizan la reflexión con sus pares. Se destaca alta puntuación en sus medias a la utilización de la contextualización, aplicabilidad a la vida diaria, interacción con los estudiantes y el diseño de actividades en los tres grupos.

Tabla 70. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Hasta 5 años	6 a 10 años	Más de 10 años	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,45	3,46	3,32	
2. Planificación clase a clase	3,67	3,50	3,35	
3. Contextualización de la clase	4,56	4,39	4,45	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,51	4,28	4,52	
5. Interacción con los estudiantes	4,70	4,57	4,68	
6. Diseño de actividades	4,28	4,01	4,11	
7. Tiempo a la enseñanza	4,05	3,67	3,87	
8. Actividades fuera del aula	3,70	3,46	3,54	
9. Reflexión con sus pares	3,92	3,55	3,34	0,003 1 > 2 > 3
10. Compromiso con la escuela	4,05	4,14	4,14	
11. Utilización de TIC'S	3,79	3,90	3,76	
12. Uso creativo de recursos	4,17	4,03	3,97	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 70. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

7.11. Análisis de los resultados en función de los años de experiencia en el mismo lugar de trabajo

7.11.1. Sobre las competencias básicas

A). Familiarización con las competencias básicas

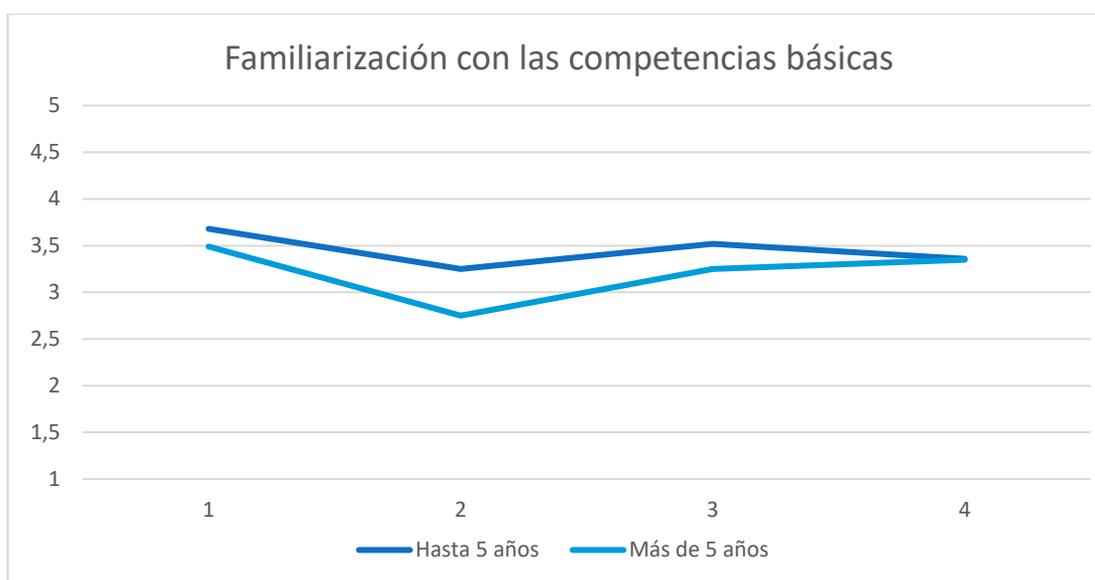
En la familiarización no hay diferencias significativas, pero se puede decir que el trabajo por competencias en la institución es menos realizado en los profesores con más de 5 años en el establecimiento en relación con sus pares con menos antigüedad en el centro.

Tabla 71. Familiarización con las competencias básicas

Familiarización con las competencias básicas	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Grado de conocimiento que tiene de las competencias básicas	3,68	3,49	
2. Trabajo por competencias en su institución educativa	3,25	2,75	
3. Uso de estrategias de evaluación por competencias	3,52	3,25	
4. Conocimiento beneficios y complejidades del trabajo por competencias	3,36	3,35	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 71. Familiarización con las competencias básicas



Fuente: elaboración propia

B). Desarrollo de las competencias en los estudiantes

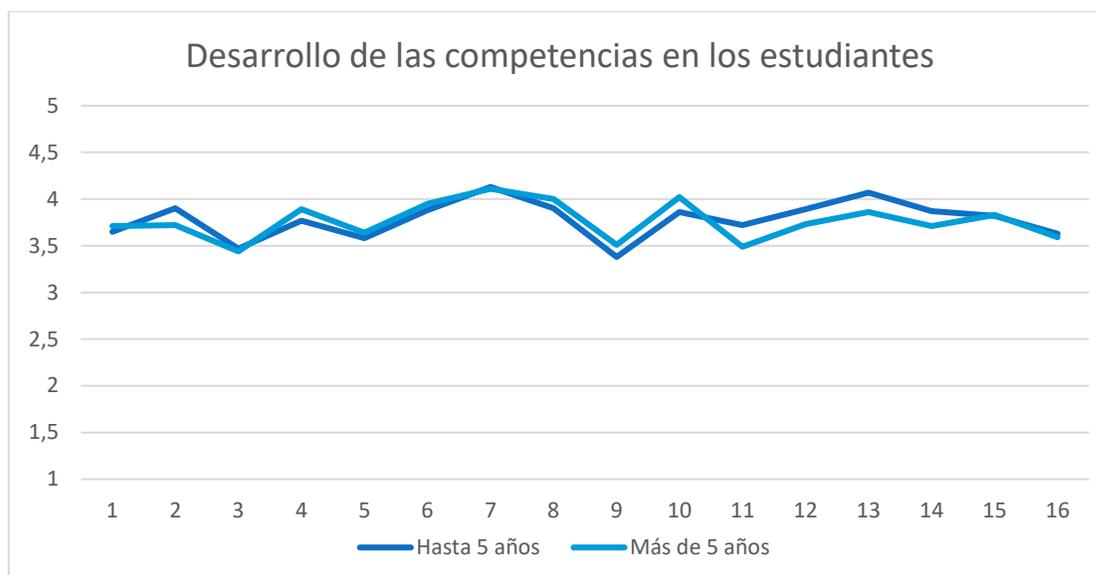
El desarrollo de competencias tiene dos diferencias significativas en la competencia lingüística y la competencia de ciencias como las más desarrolladas por los que tienen menos de 5 años en la escuela.

Tabla 72. Desarrollo de las competencias en los estudiantes

Desarrollo de las competencias en los estudiantes	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Formas de pensar	3,65	3,71	
2. Creatividad	3,90	3,72	
3. Pensamiento crítico	3,47	3,44	
4. Resolución de problemas	3,77	3,89	
5. Toma de decisiones y aprendizaje	3,58	3,64	
6. Formas de trabajo	3,88	3,95	
7. Comunicación y colaboración	4,13	4,11	
8. Habilidades para la vida en el mundo	3,90	4,00	
9. Ciudadanía	3,38	3,51	
10. Responsabilidad personal y social	3,86	4,02	
11. Utilización de TIC'S	3,72	3,49	
12. Matemática	3,89	3,73	
13. Lingüística	4,07	3,86	0,015 1 > 2
14. Ciencias	3,87	3,71	0,013 1 > 2
15. Autonomía	3,82	3,83	
16. Aprender a aprender	3,63	3,59	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 72. Desarrollo de las competencias en los estudiantes



Fuente: elaboración propia

7.11.2. Sobre las estrategias metodológicas

A). Metodologías para adquirir competencias

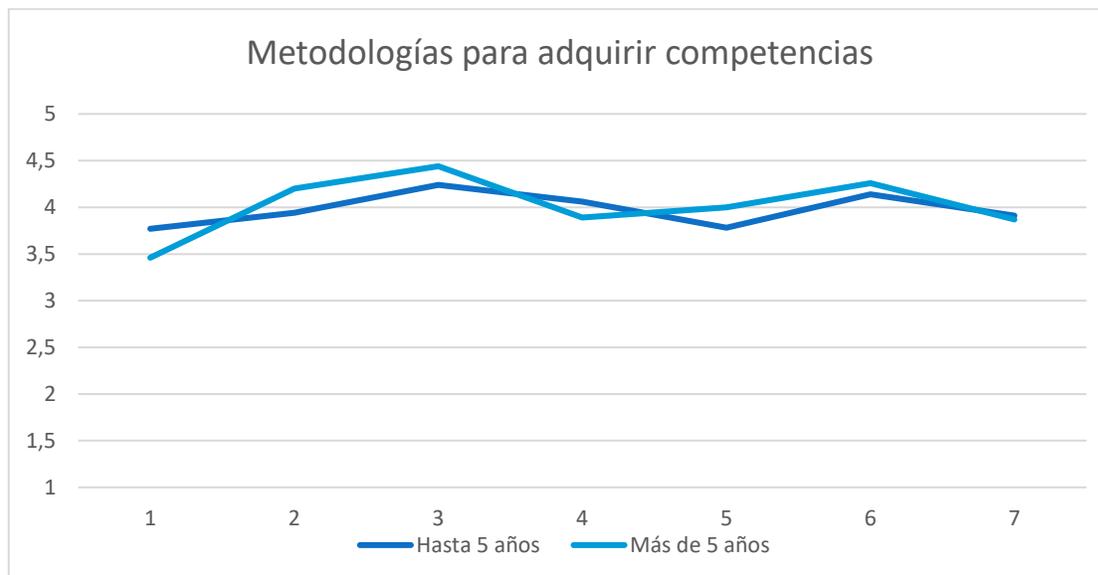
La metodología reconocida con una diferencia significativa para adquirir competencias, es el ABP donde los que tienen más de cinco años en el centro más la consideran. Se destaca altas medias en el trabajo cooperativo, y la resolución de problemas en ambos grupos.

Tabla 73. Metodologías para adquirir competencias

Metodologías para adquirir competencias	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Instrucción del profesor	3,77	3,46	
2. Trabajo autónomo	3,94	4,20	
3. Trabajo cooperativo	4,24	4,44	
4. Material de soporte de aprendizaje	4,06	3,89	
5. Aprendizaje basado en proyectos	3,78	4,00	0,019 1 < 2
6. Resolución de problemas	4,14	4,26	
7. Enseñanza basada en preguntas	3,91	3,87	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 73. Metodologías para adquirir competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

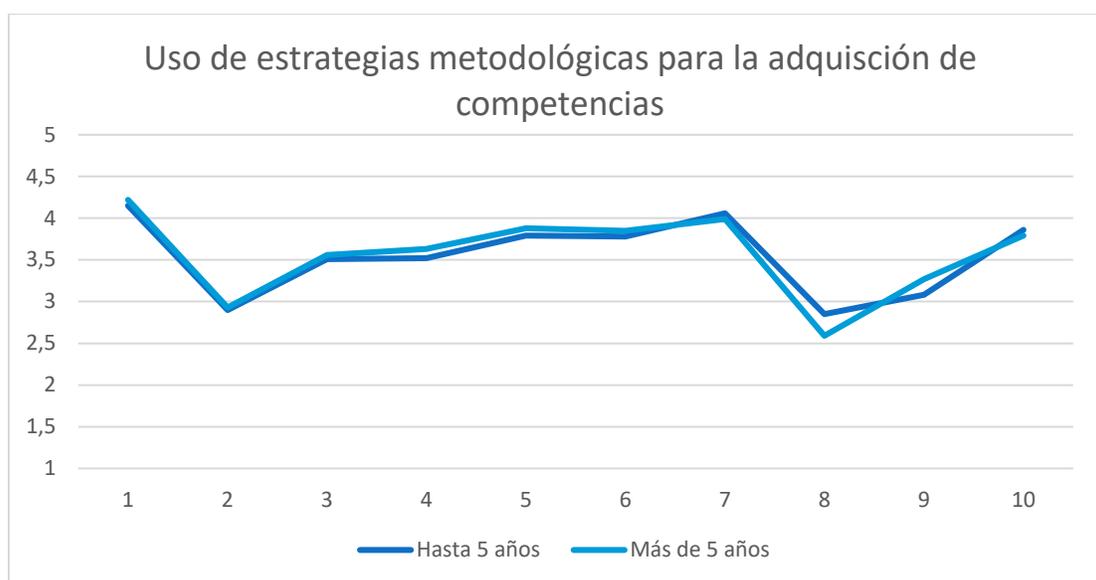
En cuanto al uso de estrategias se tiene una diferencia significativa donde el seminario-taller con los profesores con más de 5 años en el establecimiento quienes más la utilizan, siendo baja su media. En tanto sin diferencia, pero con alta puntuación en sus medias en ambos grupos se tiene a las clases prácticas.

Tabla 74. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias

Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,15	4,22	
2. Seminarios- talleres	2,90	2,93	0,022 1 < 2
3. Clases teóricas	3,51	3,56	
4. Estudio en grupo	3,52	3,63	
5. Trabajo autónomo	3,79	3,88	
6. Resolución de problemas	3,78	3,85	
7. Aprendizaje cooperativo	4,06	3,99	
8. ABP	2,85	2,59	
9. Investigación y documentación	3,08	3,27	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,86	3,79	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 74. Uso de estrategias metodológicas para la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

C). Valoración de las estrategias metodológicas

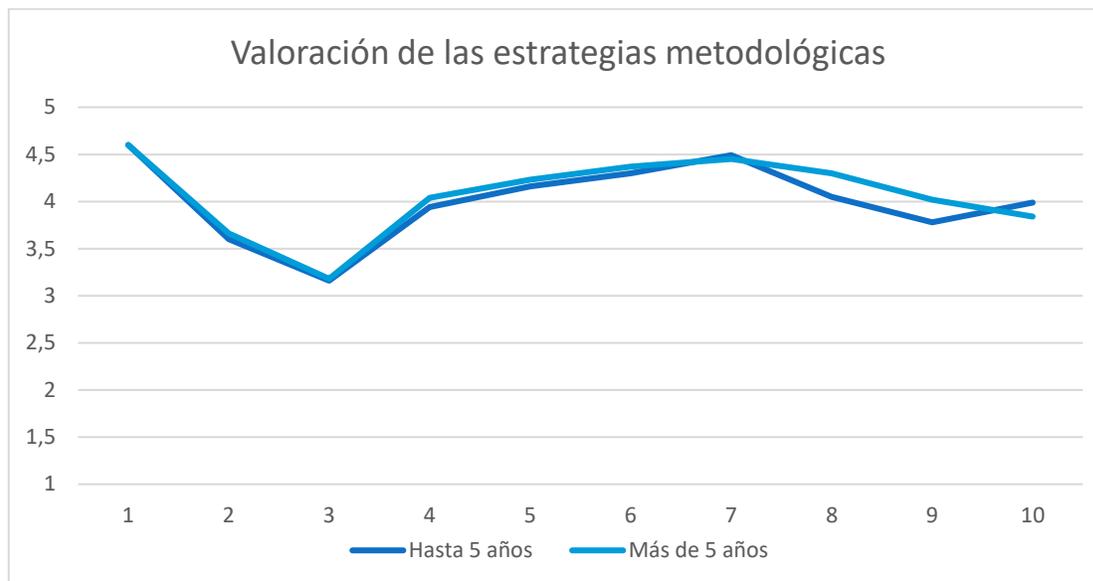
De la valoración que entregan, destaca la enseñanza mediante preguntas donde existe diferencia significativa entre los que tienen menos de cinco años. Se destaca con alta puntuación en ambos grupos a la clase práctica, trabajo autónomo, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo y ABP con alta valoración.

Tabla 75. Valoración de las estrategias metodológicas

Valoración de las estrategias metodológicas	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Clases prácticas	4,60	4,60	
2. Seminarios- talleres	3,60	3,66	
3. Clases teóricas	3,16	3,18	
4. Estudio en grupo	3,94	4,04	
5. Trabajo autónomo	4,16	4,23	
6. Resolución de problemas	4,30	4,37	
7. Aprendizaje cooperativo	4,49	4,45	
8. ABP	4,05	4,30	
9. Investigación y documentación	3,78	4,02	
10. Enseñanza mediante preguntas	3,99	3,84	0,049 1 > 2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 75. Valoración de las estrategias metodológicas



Fuente: elaboración propia

D). Utilización de recursos de aprendizaje

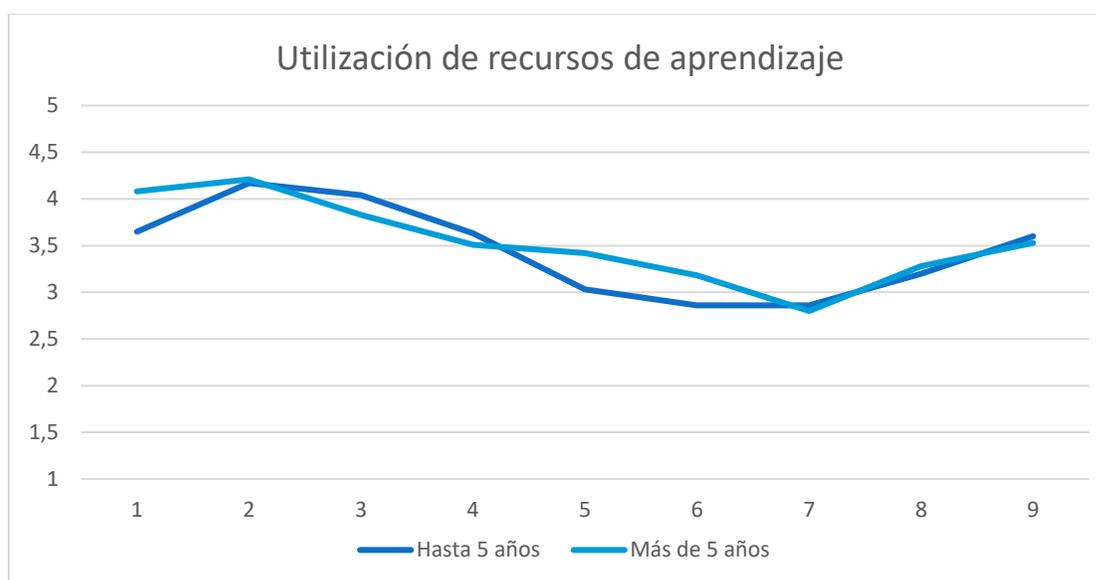
La utilización de recursos tiene una diferencia significativa en el material concreto donde los que tienen menos años más lo utilizan. Además, se demuestra una baja utilización en ambos grupos de estudio de casos y experimentos. Alta puntuación en ambos grupos con la utilización de apoyo audiovisual.

Tabla 76. Utilización de recursos de aprendizaje

Utilización de recursos de aprendizaje	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Guías de aprendizaje	3,65	4,08	
2. Apoyo audiovisual	4,17	4,21	
3. Material concreto	4,04	3,83	0,021 1 > 2
4. Esquemas guión de clases	3,63	3,51	
5. Resúmenes	3,03	3,42	
6. Estudio de caso, simulaciones	2,86	3,18	
7. Experimentos	2,86	2,80	
8. Mapas conceptuales	3,20	3,28	
9. Aprendizaje basado en problemas	3,60	3,53	

Fuente: elaboración propia

Gráfico 76. Utilización de recursos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

7.11.3. Sobre las prácticas pedagógicas

A). Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

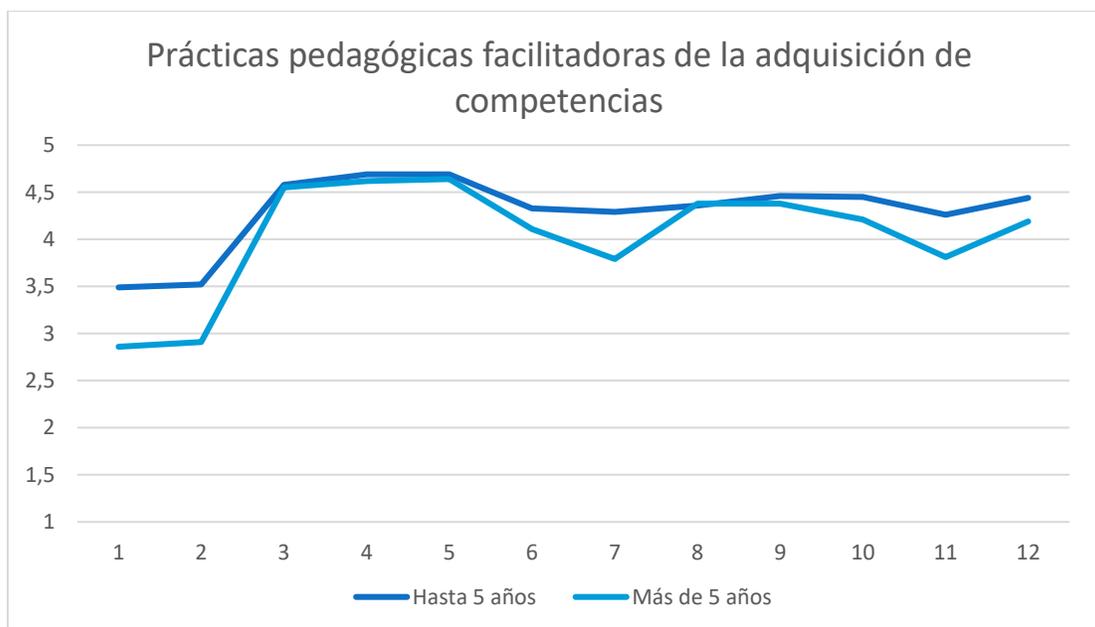
Las prácticas que facilitan la adquisición de competencias con valores con diferencia significativa a la utilización de TICS y el uso creativo de recursos en ambas son los profesores con menos de 5 años de experiencia en la misma escuela quienes más la consideran.

Tabla 77. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias

Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,49	2,86	
2. Planificación clase a clase	3,52	2,91	
3. Contextualización de la clase	4,58	4,55	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,69	4,62	
5. Interacción con los estudiantes	4,69	4,64	
6. Diseño de actividades	4,33	4,11	
7. Tiempo a la enseñanza	4,29	3,79	
8. Actividades fuera del aula	4,36	4,38	
9. Reflexión con sus pares	4,46	4,38	
10. Compromiso con la escuela	4,45	4,21	
11. Utilización de TIC'S	4,26	3,81	0,00 1 > 2
12. Uso creativo de recursos	4,44	4,19	0,00 1 > 2

Fuente: elaboración propia

Gráfico 77. Prácticas pedagógicas facilitadoras de la adquisición de competencias



Fuente: elaboración propia

B). Uso de prácticas pedagógicas

En el uso de prácticas pedagógicas se tienen los siguientes datos, la planificación anual donde existe diferencia significativa en los profesores con más de 5 años en el mismo centro, en tanto la planificación clase a clase, tiempo a la enseñanza y la utilización de TICS son los que tienen menos años de experiencia quienes más la utilizan.

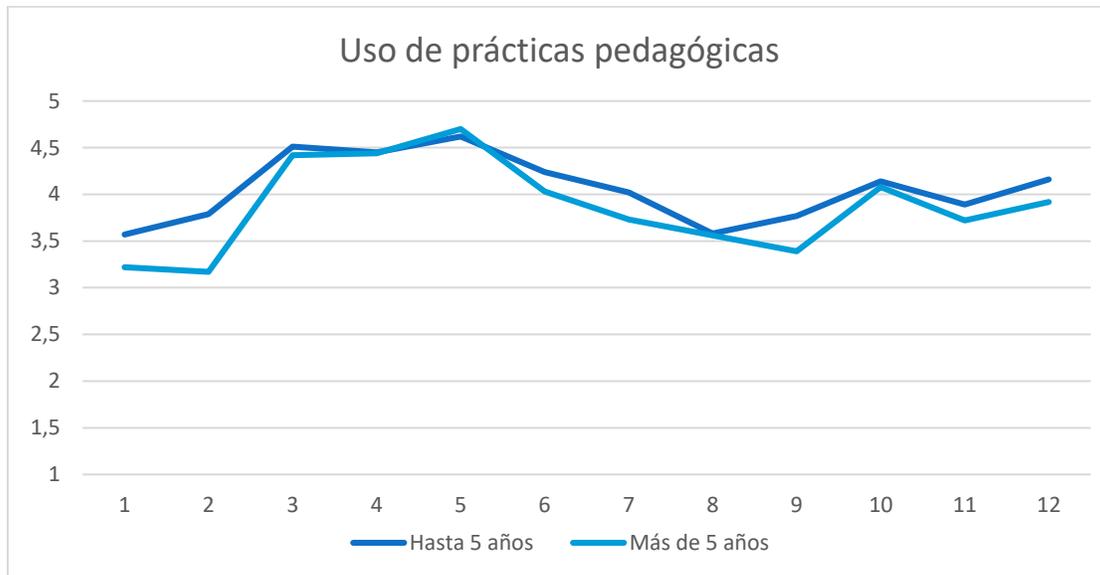
Tabla 78. Uso de prácticas pedagógicas

Uso de prácticas pedagógicas	Hasta 5 años	Más de 5 años	Signif (Dif)
1. Planificación anual	3,57	3,22	0,054 1 < 2
2. Planificación clase a clase	3,79	3,17	0,056 1 > 2
3. Contextualización de la clase	4,51	4,42	
4. Aplicabilidad a la vida diaria	4,45	4,44	
5. Interacción con los estudiantes	4,62	4,70	
6. Diseño de actividades	4,24	4,03	
7. Tiempo a la enseñanza	4,02	3,73	0,008 1 > 2
8. Actividades fuera del aula	3,58	3,56	
9. Reflexión con sus pares	3,77	3,39	
10. Compromiso con la escuela	4,14	4,08	
11. Utilización de TIC'S	3,89	3,72	0,038 1 > 2

12. Uso creativo de recursos	4,16	3,92
------------------------------	------	------

Fuente: elaboración propia

Gráfico 78. Uso de prácticas pedagógicas



Fuente: elaboración propia

8. Resultados de entrevistas y grupos focales

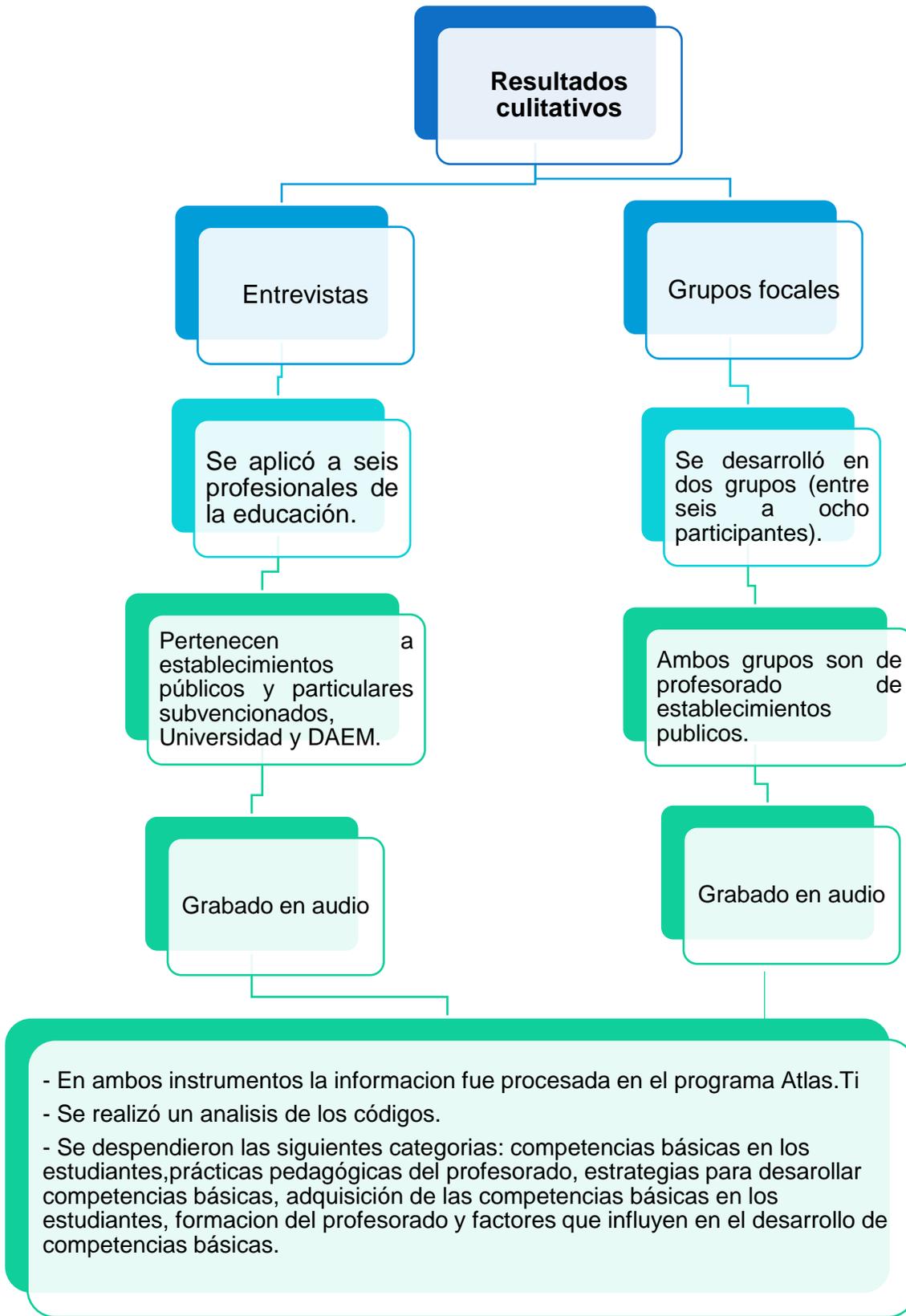
8.1 Introducción

En el presente capítulo se realiza el análisis de los datos cualitativos de esta investigación, los cuales fueron recolectados a partir de entrevistas y grupos focales. En primera instancia, he de mencionar que las entrevistas fueron realizadas a profesionales ligados con la educación básica. El total de entrevistas fueron seis, donde participaron: dos directores (uno de establecimiento educativo municipal y otro de particular subvencionado, una coordinadora comunal, un jefe de UTP (municipal), una coordinadora de ciclo (particular) y un académico de la universidad de Concepción de la carrera de educación básica.

Por otro lado, se tiene a los participantes de los dos grupos focales con seis y siete participantes respectivamente. Todos son profesores de aula que trabajan en la educación básica con un promedio de 18 años de experiencia. En su mayoría fueron mujeres (90%). También cabe mencionar que ambos grupos focales se realizaron en establecimientos públicos.

La información se obtuvo a partir del siguiente proceso: una vez concertada la cita de la entrevista y grupo focal, se procedió a realizar entre los meses de abril y octubre del año 2019, en forma paralela, en todas las ocasiones fueron grabaciones de audio, en segundo lugar, se procedió a transcribir y vaciar al software de procesamiento ATLAS Ti; como tercer paso, se obtuvieron las lecturas y a partir de ello se codificaron citas extraídas en categorías. Luego estas categorías se agruparon en familias y posteriormente se llevó a cabo un análisis explicativo interpretativo, del cual se obtuvo el análisis que se presenta a continuación.

Figura 13. Estructura presentación resultados cualitativos



La tesis doctoral, en su diseño señaló una secuencia en el proceso de recolección de la información, donde en una primera instancia siguió una aproximación cuantitativa y luego la cualitativa. En este contexto, como primer acercamiento a los análisis de la fase cualitativa, se realizó una descripción cuantitativa de la masa textual de las entrevistas individuales y focus group, como también la relación de los conceptos y temas que emergieron desde los entrevistados, los cuales fueron relacionados con las temáticas del instrumento de la primera fase.

Los temas que se incluyeron en las entrevistas emergieron desde los análisis del cuestionario, cuya definición y articulación con los códigos abiertos y su descripción se detallan en la tabla 79:

Tabla 79. Resumen códigos

Tema	N° código	Nombre	Descripción código
Competencias básicas	co_1	Autonomía	Competencia en la cual el estudiante es capaz de resolver por sí mismo cualquier problema o situación de aprendizaje que se presente.
Competencias básicas	co_2	CCBB desarrollada por mujeres.	Competencias básicas desarrolladas en los estudiantes, a partir de las profesoras en el aula.
Competencias básicas	co_3	CCBB más desarrolladas.	Competencias a partir de un listado que son las más desarrolladas por el alumnado.
Competencias básicas	co_4	CCBB menos desarrolladas.	Competencias a partir de un listado que son las menos desarrolladas por el alumnado.
Estrategia metodológica	co_5	Clase práctica	Corresponde a la aplicación de diversas actividades prácticas dentro del aula.
Estrategia metodológica	co_6	Clase teórica	Es la presentación en el aula de explicaciones en torno a la teoría del tema abordado.
Competencias básicas	co_7	Conocimiento CCBB	Conocimientos propios del profesorado sobre las complejidades y beneficios del trabajo por competencias básicas.
Práctica pedagógica	co_8	Contexto	Es contemplar el entorno social y cultural de los estudiantes e incluirlo en las clases.
Estrategia metodológica	co_9	Estrategias para desarrollar CCBB	Estrategias y actividades que permitan el desarrollo de competencias básicas dentro del aula.

Estrategia metodológica	co_10	Estrategias que más desarrollan CCBB		Estrategias y actividades reconocidas por el profesorado como las que más desarrollan competencias básicas dentro del aula.
Práctica pedagógica	co_11	Formación inicial		Formación que recibe el profesorado en su período inicial profesional (universitario).
Práctica pedagógica	co_12	Frustración profesorado		Sentimiento de fracaso del profesorado frente a sus prácticas con sus estudiantes.
Práctica pedagógica	co_13	Generalista	v/s	Comparativo entre los profesores de educación básica entre quienes tienen especialidad o quienes son generalistas.
Práctica pedagógica	co_14	Innovación		Prácticas relacionadas con el cambio, con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje en el aula.
Práctica pedagógica	co_15	Institucionalización de CCBB.		Trabajo con lineamientos desde los equipos de gestión hasta el profesorado, que sean sistemáticos y eficientes, en torno a desarrollar competencias básicas.
Estrategia metodológica	co_16	Material más usado		Corresponde al material pedagógico elaborado por el profesorado como apoyo en sus clases (audiovisual, guías, apuntes, etc.).
Práctica pedagógica	co_17	Meta cognición		Proceso cognitivo en el cual el estudiante es capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje adquirido.
Práctica pedagógica	co_18	Novel	v/s	Comparación entre los profesores que tienen más de cinco años y más de experiencia en el aula (experimentado), en contraste con los de menos de cinco años experiencia (novel).
Práctica pedagógica	co_19	Práctica pedagógica más usadas.		Son aquellas formas de trabajo dentro del aula mayormente utilizadas por el profesorado.
Práctica pedagógica	co_20	Práctica pedagógica menos usadas.		Son aquellas formas de trabajo dentro del aula menormente utilizadas por el profesorado.
Práctica pedagógica	co_21	Perfil profesorado básica.		Descripción de las características del profesorado de educación básica, en torno a su trabajo en el aula.
Práctica pedagógica	co_22	Planificación		Organización diaria, mensual o anual de las actividades programadas por los profesores para desarrollar en el aula, en base a los programas de estudio.
Estrategia metodológica	co_23	Resolución de problemas.		Conflicto relacionado con la vida diaria presentado al estudiante, en el cual debe solucionar la problemática.
Práctica pedagógica	co_24	Rol profesor estudiante	v/s	Función comparativa dentro de la sala de clases del profesor como guía y facilitador del aprendizaje, y del estudiante como receptor y aprendiz.

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

Estrategia metodológica	co_25	Seminario - ABP	Charla sobre un tema específico y posteriormente actividades prácticas de aplicación (Seminario). Actividad en la cual los estudiantes a partir de una problemática generen un proyecto con actividades para su solución.
Estrategia metodológica	co_26	Trabajo cooperativo	Forma de trabajo dentro del aula que permite que cada miembro aporte al grupo, para construir y adquirir el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

El cuerpo semántico de la información recolectada se llevó al programa Atlas.ti 7.0, del cual se extrajo un extracto de las características de la masa textual, como se puede ver en la tabla 80. De las entrevistas individuales y grupales, encontramos 3506 palabras únicas, con una extensión de 27.660.

Se depuró aquellas palabras usadas como conectores gramaticales, obteniendo una lista con el vocabulario usado por el profesorado participante. Se incorpora en este sentido, un listado de palabras claves del estudio y el número de veces que emergieron de las entrevistas, así nos encontramos que la palabra “más” 391 veces, “competencia” 182 veces, “desarrollo” 166 veces y “estrategias” 107 veces son aquellas que presentan mayor frecuencia, mientras que las palabras claves con menos frecuencia están “pedagógicas” “recursos” y “aprendizaje”.

Tabla 80. Frecuencia palabras

Aspecto	Dato
Palabras	3506
Repeticiones	30221
Extensión	27660
Palabras claves	
Competencia	182
Aprendizaje	50
Prácticas	71
Pedagógicas	40
Desarrollo	166

Menos	90
Más	391
Estrategias	107
Recursos	42

Fuente: elaboración propia

El resultado del proceso de codificación también lo podemos cuantificar. Utilizando el mismo software, se extrajo la lista de códigos principales, su densidad y porcentaje respecto del total de registro en el cuerpo semántico. La tabla 81 muestra que, se obtuvieron 26 códigos, con una densidad de frecuencia de 284.

Los códigos con mayor registro de segmentos se encuentran el “Perfil profesorado básica” en un 9,86% que dice relación con las características del profesorado para enfrentar el proceso de desarrollo de competencias, además, tenemos el código “Conocimiento CCBB” en un 8,10% el cual refleja que en el discurso pedagógico de los docentes está inserto el tema sobre el conocimiento de las competencias básicas.

En cuanto a los códigos, “Estrategias para desarrollar CCBB” en un 7,75% y “Autonomía” en un 7,04%, los cuales se relacionan directamente con el proceso que realiza el profesorado para que los estudiantes adquieran y desarrollan las competencias básicas.

Tabla 81. Códigos principales, su densidad y porcentaje

Código	Densidad	% respecto del total	Cita
Autonomía	20	7,04	<i>“Ellos están esperando a que les digas, pregunta, número uno, esto es lo que deben hacer, tienen que pintar aquí, marcar aquí, todo”.</i>
CCBB desarrollada por mujeres	8	2,82	<i>“De las vistas en el aula, sabes que sí, de las que más se desarrollan, las profesoras es la comunicación oral, ellos interactúan, conversan, preguntan”.</i>
CCBB más desarrolladas	5	1,76	<i>“Si, si nosotros tenemos ocho horas para lenguaje a la semana, tenemos un texto complementario que trabaja</i>

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

CCBB desarrolladas	menos	19	6,69	solo estrategias de comprensión lectora”. “El desarrollo del pensamiento crítico que no se logra abordar y quienes lo hacen es solo de forma superficial”.
Clase práctica		4	1,41	“El estudiante es más activo tiene mayor participación, más dinámica, más interactiva, ellos tienen mejor resultados”.
Clase teórica		1	0,35	“Quizás porque lo ven como algo más conductual, le entregan menos valor”.
Conocimiento CCBB		23	8,10	“Lo primero que haría es dar una pincelada de las competencias porque estamos hablando de que hay una carencia del conocimiento”.
Contexto		6	2,11	“Considerar más el contexto de los estudiantes, la experiencia, las familias y el sector donde ellos viven creo que eso les da más sentido”.
Estrategias para desarrollar CCBB		22	7,75	“Si nosotros tuviéramos que pasar menos materia, quizás habría mayor participación y espacio para los chiquillos, pero es más que todo por el enfoque”.
Estrategias que desarrollan CCBB	más	2	0,70	“Trabajo por proyecto, supongamos que existe a nivel de todo el colegio en todas las asignaturas están bien articuladas, en base a ese proyecto
Formación inicial		10	3,52	Considero que aún falta desde la formación inicial fortalecer el trabajo que tiene que hacer el docente en el trabajo por competencias”.
Frustración profesorado		5	1,76	“Hay una frustración grande del profesor porque él quiere hacerlo, y tienen una punición de ser constructivista pero no tiene las condiciones”.
Generalista especialista	v/s	3	1,06	“Logran intencionar el nivel de dificultad según el curso en que se encuentran, en cambio el generalista no sabe hacer eso, enseña todo igual en forma general”.
Innovación		2	0,70	“... sí, yo creo que nosotros nos falta quizás atrevernos a innovar, tal vez

				<i>nos vamos a demorar un poco, pero debemos atrevernos”.</i>
Institucionalización de CCBB	14		4,93	<i>“Para ser honesta en mí escuela no se trabaja de forma institucionalizada las competencias, no hay programa de trabajo o estrategias”.</i>
Material más usado	10		3,52	<i>“Es relativo, respecto de que se utilicen más el tema de las guías es indiscutible, o sea con eso se piensa que se está haciendo un trabajo mucho más práctico”.</i>
Metacognición	2		0,70	<i>“...no hay herramientas de metacognición y tampoco un cierre más avanzado de las clases”.</i>
Novel experimentado	v/s 18		6,34	<i>“Creo que caen los noveles en el activismo, en cambio el más experimentado hace dos cosas, sus prácticas siguen siendo tradicionales”.</i>
P.P. más usadas	14		4,93	<i>“Todos sabemos que debe enmarcarse en un contexto la pertinencia para que el estudiante entienda la aplicabilidad donde lo va a utilizar”.</i>
P.P. menos usadas	17		5,99	<i>“Los experimentos, por ejemplo, la infraestructura no nos acompaña mucho, entonces se hacen, pero de forma muy precaria”.</i>
Perfil profesorado básica	28		9,86	<i>“Teniendo en cuenta al profesor de educación básica, siguiendo la misma línea, van a buscar trabajar el desarrollo del currículum prescrito”.</i>
Planificación	10		3,52	<i>“En cuanto a las planificaciones son cortar y pegar, no era como en los años míos, todo hecho a mano, más concreto, te esforzabas por lograr cosas, se creaba mucho”.</i>
Resolución de problemas	de 4		1,41	<i>“Yo creo que la resolución de problemas desarrolla competencias, pero depende de cómo se plantee el problema, porque si el problema lo plantea el profesor y lo resuelve el profesor...”</i>
Rol profesor estudiante	v/s 9		3,17	<i>“Por lo menos acá en el colegio hemos detectado esta clase muy</i>

8.2 Competencias básicas en los estudiantes.

La adquisición de competencias en los estudiantes de educación básica está mediada por el rol del profesorado en el aula escolar y visto por otros agentes de la institución escolar como: directivos, coordinadora comunal de educación básica y un académico universitario.

La coordinadora comunal destaca que han existido avances incipientes en el trabajo con equipos de aula para incluir estrategias que promuevan el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes.

E1 2.6 (12:12): "...trabajar por equipos de docentes, se han logrado avances con educación diferencial con equipos de aula, pero de manera incipiente, a mi parecer esos grupos deben ampliarse más y trabajar idealmente el ABP quizás de manera muy general y después darle más profundidad..."

En este caso, lo declarado evidencia que hay intentos por integrar a distintos profesionales (docentes) que focalicen su trabajo en desarrollar competencias básicas.

Una etapa previa al trabajo de aula, propiamente tal, son los diseños de aula o la planificación de las actividades de que son declaradas, el punto de partida para integrar las estrategias y desarrollar competencias, destacando dos elementos fundamentales para ello, como son: considerar el contexto de los estudiantes y las habilidades a fortalecer en ellos.

GF2 8.24 (36:36) "...partir desde una planificación, yo parto planificando de acuerdo al contexto que estoy trabajando y voy viendo que habilidades voy y puedo destacar más de mis alumnos y cuales puedo fortalecer, pero partir desde la planificación en el contexto"

Un aspecto que se releva de lo declarado por un docente son aquellos que tienen que ver con la motivación declarada hacia el trabajo con los estudiantes y las altas expectativas frente al desempeño que podrían tener.

Cuando analizamos aquellas competencias, menos desarrolladas, la autonomía carece de un desarrollo adecuado, lo cual impide el desarrollo de forma plena en las distintas actividades del aula, producto de lo anterior, los profesores plantean su propia autocrítica, llevándolos a un trabajo mayormente conductista y guiadores de los procesos en sus estudiantes.

GF2 8.34 (64:64) “Yo encuentro que como decía anteriormente, aquí falta algo que estamos fallando que yo me incluyo también el que los alumnos de acá no tienen la autonomía y la capacidad de la expresión oral, como no tienen desarrollado eso, no está instaurado eso en el colegio se tiende a transformar la clase en algo conductista que el niño, tú enseñas y el niño aprende”.

Por consecuencia, los estudiantes que no desarrollan la autonomía no alcanzan a lograr las actividades por sí solos, esto se da de forma generalizada con estudiantes de cursos entre 6 a 8 años como en estudiantes de 11 a 13 años, son muy dependientes de lo que el profesorado les indica, a pesar de que los docentes declaran que buscan instancias para desarrollar más la autonomía.

GF2 9.40 (97:97) “Es impresionante, yo ya no lo hago, tienes que leer las instrucciones de lo que deben hacer, yo ya le estoy entregando la guía y le digo por favor lea, consciente y luego comiencen a realizar la actividad, porque ellos están esperando a que les digas pregunta número uno esto es lo que deben hacer, tienen que pintar aquí, marcar aquí, todo”.

Otra de las competencias menos desarrolladas en los estudiantes, se encuentra el pensamiento crítico, así lo declara una jefa de UTP, mencionando que es una falencia y quienes lo hacen es solo de manera superficial.

E2 3.7 (16:16) “Sobre todo el pensamiento crítico prácticamente no se ve, no se trabaja con los estudiantes, en alguna ocasión, porque en mi escuela, no solo yo observo, sino que entre ellos también lo hacen y luego de hacerlo, llegaron a la conclusión que los cierres es la parte más deficiente y junto con ello el desarrollo del pensamiento crítico que no se logra abordar y quienes lo hacen es solo de forma superficial”.

Otra de las competencias menos desarrolladas además del pensamiento crítico se encuentra la competencia ciudadana, involucrar más a los estudiantes en los

procesos y hacerlos más participes, esto queda declarado según un profesor de la siguiente manera.

E4 5.9 (16:16) “Si tenemos una clase con una estructura donde el profe habla y el resto escucha, donde no hay mucho diálogo, se desarrolla poco el pensamiento crítico y no hay por tanto formación ciudadana, acá por ejemplo nos falta a nosotros como colegio escuchar más a nuestros estudiantes, hacerlos más participes del proceso de aprendizaje y de evaluación”.

En definitiva, el profesorado declara que existe una combinación de factores que intervienen en el proceso para desarrollar competencias, en especial, las menos desarrolladas. Podríamos inferir que los docentes de aula no están propiciando las actividades de aprendizaje necesarias para el desarrollo de aquellas competencias, adicionando a ello, la externalización de las “culpas” hacia el estudiantado.

8.3 Prácticas pedagógicas del profesorado.

Uso de la práctica pedagógica

Dentro de las prácticas que resultan con mejores resultados a partir de la declaración de un directivo, son las clases prácticas, ya que, a su juicio resultan más dinámicas y logran obtener resultados.

E1 2.16 (34:34) “El estudiante es más activo tiene mayor participación, más dinámica, más interactiva, ellos tienen mejor resultados y también se sienten con mayor satisfacción y ven los logros”.

Otra práctica que resulta muy común dentro del aula, pero con poco desafío a nivel intelectual, tanto para el estudiante como para el profesorado, son las clases teóricas, le entregan poco valor y sienten que son más conductuales, eso está declarado por un directivo de la siguiente manera

E1 2.15 (32:32) “Quizás porque lo ven como algo más conductual, le entregan menos valor, porque eso es lo que hemos estado reclamando de que el estudiante es más activo, pero tampoco siento que ellos los hagan enfrentarse al estudiante a la clase, no los desafían, pero no siento que ellos los enfrenten tampoco con una clase teórica”.

Recursos para el desarrollo de competencias

Dentro de las prácticas pedagógicas más utilizadas están las relacionadas con el material que eligen para desarrollar sus clases, siendo las guías de aprendizaje y el material concreto las más mencionadas, cabe destacar que existen varias declaraciones en contra de este tipo de material por el mal uso que se hace de él o porque no es bien elaborado, lo cual lleva a que las clases sean expositivas más que dinámicas y se excusen en la falta de recursos, así lo declaran directivos y profesores.

E4 5.19 (36:36) “Pero ahí donde uno ve que finalmente el recurso pasa a ser algo accesorio, porque si bien el profe puede trabajar mucho con el data, le puedes decir audiovisual, pero al final la clase sigue siendo expositiva, y el material concreto no se utiliza mucho porque se piensa que es no sé, no hay recursos, pero el material concreto no es necesario tener recursos, asocian no trabajar con material concreto a la falta de recursos.

En relación con el material concreto es cuestionado tanto en su utilización como en su contribución al proceso de desarrollo de competencias, esto queda declarado según un directivo de la siguiente manera.

E4 6.16 (38:38) “Sobre el material concreto tengo mis dudas sobre lo que estamos llamando material concreto, porque si a lo mejor voy a utilizar una hoja para que escriban algo y va a terminar siendo una guía no es material concreto, cuanto le contribuye eso al estudiante, no se utiliza como debiera”.

Las guías de aprendizaje, aunque son muy utilizadas dentro de las prácticas del profesorado, son cuestionadas en su elaboración y lo poco desafiantes a nivel intelectual para el estudiante, lo cual no desarrolla las competencias más complejas en ellos.

E6 7.33 (50:50) “Sobre la guía de aprendizaje, en general no es otra cosa que trasladar actividades de los textos escolares a otra hoja, muy centrada en las referencias del profesor, con guiños, con imágenes o dibujos, que tampoco apuestan a una complejidad cognitiva”.

Otra de las prácticas utilizadas, es la contextualización de las clases, llevar problemáticas y acercar la clase a su realidad y entorno, logra mejores resultados

tanto en la clase como en el desarrollo de competencias en los estudiantes, encuentran un sentido y utilidad al aprendizaje, así lo declara una coordinadora comunal.

E1 2.37 (37:37) "... considerar más el contexto de los estudiantes, la experiencia, las familias y el sector donde ellos viven creo que eso les da más sentido y los motiva entonces ellos están más dispuestos a aprender y generar muchas más actividades, entonces ellos mismos dicen podríamos hacer esto o esta otra actividad".

Factores intrínsecos y extrínsecos del profesorado para el desarrollo de las competencias en los estudiantes

Para el desarrollo de competencias, un factor de suma importante es el rol del profesor, en ese contexto las expectativas del profesorado son cruciales al momento del despliegue pedagógico que tengan como objetivo el desarrollo de las competencias. Así nos encontramos que aquellos docentes con bajas expectativas son más propensos a presentar actividades con bajo desafío académico, a la inversa si son altas las expectativas, probablemente va a lograr un alto desarrollo de competencias y aprenda, esto queda declarado según un profesor de la siguiente manera:

GF2 5.8 (89:89) "Porque al final los chiquillos llegan al punto donde no pueden resolver o no se les da la oportunidad tampoco, y eso también tiene que ver con las expectativas que uno tiene sobre el alumno, si yo tengo altas expectativas sobre él o bajas, porque un profesor al final termina dándole la respuesta porque no sabe si el niño lo va a lograr o no".

Las prácticas pedagógicas menos utilizadas del profesorado

Las prácticas de los docentes son claves para el proceso de adquisición de competencias, las declaraciones muestran que, el experimento y las simulaciones de casos, son las menos utilizadas por los profesores, muchas veces justificadas por los recursos que se necesitan o la infraestructura, realizándose de forma muy simple y sin mayor efectividad en el aprendizaje.

E2 3.12 (32:32) "Los experimentos, por ejemplo, la infraestructura no nos acompaña mucho, entonces se hacen, pero de forma muy precaria con

material reciclado y eso, no tenemos un laboratorio, y las simulaciones eso sí que no se realiza”.

Dentro de estas prácticas menos utilizadas se encuentran las exposiciones dentro de la clase, instancia que desarrolla varias competencias y se puede instalar a nivel transversal en las asignaturas, sin embargo, por el tiempo que implica no es muy frecuente.

GF1 9.52 (145:145) “Yo estoy al debe con las exposiciones, incluso recibí hasta felicitaciones que buena estuvo la clase, pero claro que en lenguaje e historia pueden exponer, las habilidades que tu desarrollas y la apropiación que hagan de eso”.

También fue mencionada como una idea por realizar y que es poco frecuente la observación entre los mismos profesores tanto de trabajo paralelo por nivel como con otros profesores del ciclo, creen que podría resultar positivo este tipo de instancias y de crecimiento profesional.

E3 4.18 (50:50) “Me gustaría mucho que mi paralela observáramos nuestras clases, entre nosotros, me gustaría, entre pares, creo que es crecimiento y bien valorado”.

La planificación resulta ser una práctica necesaria dentro del quehacer del profesorado, aunque existe mucha queja sobre el poco tiempo para realizarlas y la forma en que el nuevo profesorado la realiza muy apegados al computador y poca creación propia.

GF2 8.53 (100:100) “Bueno, este es el mundo millennial, y en cuanto a las planificaciones son cortar y pegar, no era como en los años míos, todo hecho a mano, más concreto, te esforzabas por lograr cosas, se creaba mucho, lo que hoy en día no se hace, es todo computador”.

Por otro lado, dentro del sistema no siempre se obedece a las competencias y especialidades del profesorado, es así que se le otorga las clases según un asunto administrativo y no siempre por su formación, lo cual enfrenta a todo un desafío de preparación y estudio previo a la clase, donde entra la planificación como una práctica necesaria dentro del desarrollo de las competencias.

GF1 9.46 (131:131) “Yo me di cuenta que cuando a mí me cambiaron a ciencias es que yo necesitaba todas las clases traerlas planificadas porque yo no podía llegar así no más, porque los niños te bombardean con preguntas entonces no puedes estar sin algo planificado”.

8.4 Estrategias para desarrollar competencias básicas.

La resolución de problemas resulta ser una buena estrategia, en opinión de los directivos y profesores, para que los estudiantes adquieran las competencias básicas siempre que cumpla con ciertos requisitos como permitir la autonomía al estudiante para resolverlo y contextualizarlo para que así éste se motive y trabaje en torno a la problemática.

E4 5.11 (18:18) “Yo creo que la resolución de problemas desarrolla competencias, pero depende de cómo se plantee el problema, porque si el problema lo plantea el profesor y lo resuelve el profesor, difícilmente va a generar algo en el estudiante, y lo otro es que si el problema no moviliza al estudiante tampoco lo va a resolver”.

Por su parte, de las estrategias que menos se desarrollan en el proceso de desarrollo de competencias son el seminario y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual según declaraciones encuentran complejos sobre todo el ABP y no conocerlo en su implementación, que requiere mucho tiempo el cual no poseen para la planificación, sin embargo, pese a ello creen que son estrategias fundamentales en el desarrollo de competencias.

E1 2.14 (30:30) “Estoy de acuerdo, es el que menos se trabaja y ellos declaran que no conocen el ABP, hemos tenido que explicarles, lo encuentran muy complejo, pero al darle temas puntuales y al realizar el trabajo entre colegas y ver el trabajo, lo logran hacer y encuentran el sentido. Con algunas asignaturas integradas, no en la forma exacta del ABP, algo adaptado al contexto”.

El ABP por sí mismo requiere de más tiempo en la planificación y de una articulación entre los profesores lo cual no siempre se encuentra como trabajo establecido dentro de las escuelas.

GF2 8.44 (84:84) “...el ABP requiere de tiempo para articular y creo que lo que menos tenemos es tiempo para articular, entonces para hacer un proyecto yo

necesito sentarme a planificar lo que vamos a hacer en conjunto, entonces puede estar menos instalada porque no se tiene el espacio para planificar un ABP y así articular varias asignaturas”.

En relación al trabajo colaborativo de los estudiantes, los entrevistados manifiestan sus reticencias al respecto ya que creen que se pierde el enfoque de la actividad y solo se logra que varios se sienten juntos, pero no necesariamente se colaboren en su aprendizaje y adquisición de competencias, esto fue mencionado tanto en cursos de alumnos pequeños como a nivel universitario.

E5 6.9 (28:28) “Ahora lo del aprendizaje cooperativo si solamente lo vamos a definir como trabajo de grupo solamente y lo vamos a organizar, eso como trabajo cooperativo o colaborativo, tampoco le estamos haciendo el enfoque adecuado porque el trabajo cooperativo, va mucho más allá, es el aprendizaje entre pares allá apunta no que hagamos un grupo de trabajo”.

8.5 Adquisición de las competencias básicas en los estudiantes

De acuerdo con los entrevistados existen una serie de acciones dentro y fuera del aula que sirven para adquirir las competencias básicas entre ellas se encuentran algunas que se realizan y otras que les gustaría que fueran realizadas.

La primera es el trabajo en equipo y no realizar un trabajo aislado dentro del establecimiento, realizar un calendario de actividades ya sea mensual o semanal para sincronizar el trabajo del quehacer pedagógico, se tiene así que la coordinadora comunal lo expresa:

E1 2.6 (12:12) “...trabajar por equipos de docentes, se han logrado avances con educación diferencial con equipos de aula, pero de manera incipiente, a mi parecer esos grupos deben ampliarse más y trabajar idealmente el ABP quizás de manera muy general y después darle más profundidad”.

Otra forma de promover la adquisición de las competencias es el análisis de los datos que tiene cada establecimiento, tanto con herramientas externas como internas, ya que, permite un análisis más cualitativo del establecimiento y establecer estrategias a partir de sus resultados.

E1 2.5 (12:12) *“mira primero es el uso de datos, creo que es súper necesario, datos de tipo educativo de todos los ámbitos a nivel externo como son los SIMCE, indicadores de desarrollo, como así los internos como las formativas”*

Además, surge la oportunidad de la observación del aula no solo de parte de la jefa de UTP también entre pares, como una oportunidad de reflexión y retroalimentación para mejorar sus prácticas, poner el énfasis en las cosas más pedagógicas y aportar al crecimiento profesional del otro.

E4 5.7 (12:12) *“...en la observación de aula, cuando uno hace un plan de observación de aprendizaje, es poner el foco, porque cuando se va al aula uno ve cosas más pedagógicas, entonces si uno pone el foco en cosas más pedagógicas que didácticas, no sé por ejemplo en el tipo de preguntas para desarrollar competencias y uno ver como hacen la preguntas para desarrollar habilidades”.*

Uno de los aspectos primordiales para adquirir las competencias es la institucionalización del trabajo por competencias donde se focalice el trabajo y se realice inicialmente de forma parcelada para luego ir agregando más asignaturas, esto dicho por un directivo de la siguiente manera:

E5 6.5 (14:14) *“...el trabajo que se pueda hacer en las competencias se empiece a focalizar, en lineamientos bien específicos prefiero que vayamos lento pero seguro a lanzarnos en algo que sea una quimera algo imposible de lograr, prefiero que sea una asignatura y en un determinado nivel a trabajar y si es así, que sea en los niveles iniciales de un colegio”*

Otro asunto que logra la adquisición de competencias según los entrevistados es en primera instancia articular las asignaturas y ciclos, para luego disminuir el currículum y focalizar que OA serán los abordados y profundizados en clases

E6 7.19 (26:26) *“... si nosotros tuviéramos que pasar menos materia, quizás habría mayor participación y espacio para los chiquillos, pero es más que todo por el enfoque para trabajar, están más preocupados de avanzar en el currículum y contenido, que en desarrollar competencias...”*

El ABP fue mencionado en varias oportunidades como una de las estrategias más efectivas para desarrollar y adquirir las competencias básicas, es así mencionado por una profesora como un trabajo ideal de realizar en los establecimientos pero que no siempre se da.

GF1 9.21 (51:51) “... se me ocurre que trabajo por proyecto, supongamos que existe a nivel de todo el colegio en todas las asignaturas están bien articuladas, en base a ese proyecto, a mí me gustaría mucho que la profesora esté muy conectada con lo que se necesita en el segundo para poder enfocar mejor los aprendizajes...”

Algo primordial para que los estudiantes puedan adquirir las competencias es que el profesorado se encuentre bien formado sobre esta temática, surge así la inquietud sobre qué tanto saben del tema y lo que necesitan en algunos establecimientos, para la formación sobre las competencias básicas, esto fue mencionado por una profesora de la siguiente manera.

GF1 9.23 (59:59) “lo primero que haría es dar una pincelada de las competencias porque estamos hablando de que hay una carencia del conocimiento, claro, de cómo hago cargo de lo relevante que es, sabemos que es, lo trabajamos, de eso no estamos conscientes seguramente, entonces siento que es súper importante primero aprender o recordar e insertar la competencia para luego empezar a trabajar”.

Una inquietud que manifestó un académico universitario dentro de la entrevista fue que los profesores no poseen las herramientas necesarias en su formación y posterior práctica en el aula para desarrollar competencias, por eso es importante entregarles estrategias para mejorar sus prácticas dentro del aula y apoyarlos.

E6 7.20 (30:30) “... las limitaciones del profesorado es que en él no ocupa las competencias, ni para aprender, ni para planificar, ni para preparar material, te fijas, no está y si a eso le sumamos que la asistencia técnica es muy lineal, directiva y muy tecnificada, de donde me agarro, para generar mis estrategias para desarrollar competencias didácticas entonces si yo no las practico de donde las voy a enseñar”.

Existe un desconocimiento de parte del profesorado respecto a la conceptualización y manejo de estrategias para desarrollar competencias en los estudiantes, lo cual es declarado de la siguiente manera, es por ello que se trabaja de forma simple, y superficial las competencias, sin una intención declarada.

GF1 9.5 (10:10) “...hay un desconocimiento, quizás hay una confusión dentro de conceptos que se usan en la práctica y creen que, si manejan las competencias, pero no lo evidencian, no se aplica porque no se sabe, en la

mayoría, yo creo si hay gente, pero en la minoría, no tiene un conocimiento profundo sobre eso, puede ser a niveles más simples, pero yo creo que es por desconocimiento”

En relación con su formación inicial se manifiesta que los profesores enseñan como a ellos les enseñaron replicando en sus estudiantes, y falta fortalecer la formación inicial, donde las universidades deben cumplir con ello.

E5 6.5 (10:10) “Considero que aún falta desde la formación inicial fortalecer el trabajo que tiene que hacer el docente en el trabajo por competencias o tal vez se queda con lo que tiene que ver en función de sus propios aprendizajes de lo que traen y replican lo mismo”.

8.6 Formación del profesorado

El perfil del profesorado que trabaja en educación básica según los entrevistados busca desarrollar cosas más memorísticas que el desarrollo en sí mismo de las competencias, en general sigue con las estrategias que más le funcionan y acomodan en su quehacer diario, según los mismos profesores se declara de la siguiente manera:

E5 6.2 (4:4) “Teniendo en cuenta al profesor de educación básica, siguiendo la misma línea, van a buscar trabajar el desarrollo del currículum prescrito con algunas estrategias que van a favorecer el aprendizaje por memorización antes que un aprendizaje que apunte a desarrollar alguna competencia”.

A su vez el trabajo que realizan creen que les falta apertura para recibir más opiniones y críticas para mejorar su trabajo, y que finalmente debido al contexto y las condiciones trabajan más en forma individual que colaborativamente.

GF2 9.8 (12:12) “Yo lo definiría como isla, cada uno articula y funciona en la medida en que puede generar sus propios medios, no hay una mirada por lo menos siento yo de coordinación o de integración”.

En relación a los profesores con especialidad y los generalistas, existen diferencias en sus prácticas y estrategias para abordar el currículum, los especialistas logran intencionar el trabajo por competencias, mientras que el generalista no, esto según un directivo:

E1 2:23 (55:55) “Sí, hay diferencias, porque al tener la apropiación adecuada al currículum, el profesor también sabe que ir desarrollando, como ir en espiral, en qué nivel vamos a ir logrando con el estudiante, logran intencionar el nivel de dificultad según el curso en que se encuentran, en cambio el generalista no sabe hacer eso, enseña todo igual en forma general”.

En cuanto a la comparación entre profesores noveles versus profesores experimentados, se tiene que los más jóvenes se atreven más, buscan estrategias y realizan muchas actividades, en cambio los más experimentados se quedan con lo que ya les dio resultado y que implique menor cantidad de tiempo en su planificación

E5 6.15 (36:36) “Los profesores noveles uno puede ver que ellos buscan diversas estrategias para trabajar en sus estudiantes, creo que es una fortaleza se atreven a experimentar buscando aquellas que serán más útiles, los profesores con más experiencias, nos vamos quedando con la que necesariamente nos dio mejor resultado sino con la que nos implica menos tiempo e inversión”.

También fue mencionado el hecho de que buscan tantas estrategias los profesores noveles que caen en el “activismo”, por otro lado, se menciona que los más experimentados son más tradicionales, en general ambos realizan un trabajo de monitoreo, esto mencionado por los mismos profesores entrevistados.

E4 5.18 (34:34) “Creo que caen los noveles en el activismo, en cambio el más experimentado hace dos cosas, sus prácticas siguen siendo tradicionales, creo que todavía se enseña mucho en forma tradicional donde el profesor explica y el alumno escucha”.

En relación al rol que cumple tanto el profesor versus el estudiante y quien tiene el protagonismo en las clases, el profesor es quien lleva y guía en la mayoría de los procesos en el aula, se sigue enseñando de forma muy expositiva donde el profesor enseña y el estudiante escucha, lo cual es compartido tanto por directivos como por el profesorado.

E4 5.14 (20:20) “Por lo menos acá en el colegio hemos detectado esta clase muy expositiva entonces el estudiante no es el protagonista, es el profe”.

Por otro lado, falta que el profesor se ponga en el lugar del estudiante cuando planifica sus clases y así comprender de mejor manera, que aplique eso en sus clases y sea de provecho para ambas partes.

E5 6.10 (24:24) “Creo que falta mucho donde el docente en general tenga una mirada desde el rol del estudiante, que el entienda y comprenda y actué en función de eso mismo que va aprendiendo junto con el estudiante, que también es un aprendizaje junto con el estudiante”.

8.7. Factores que influyen en el desarrollo de competencias básicas

Dentro de los factores que influyen en el desarrollo de competencias se encuentra el contexto de los estudiantes y que tan apegadas a su realidad se encuentran las actividades que se realizan en el aula.

GF1 9.49 (140:140)” ...el contexto muchas veces no nos apoyamos y usamos mucho el texto, y es totalmente impropio a la realidad de los chiquillos”.

La frustración del profesorado es un tema que se mencionó en varias oportunidades durante las entrevistas, ya que, existe la voluntad de trabajar competencias de otra manera, pero que el sistema por su estructura, sus evaluaciones estandarizadas y objetivos, es difícil de llevar a cabo.

E6 7.38 (62:62) “Hay una frustración grande del profesor porque él quiere hacerlo, y tienen una puncción de ser constructivista pero no tiene las condiciones, no tiene tiempo de preparar material, lo miden por una prueba estandarizada, no hay estrategias de colaboración entre pares, harto número de estudiantes por sala”.

Dentro de los aspectos que falta desarrollar en los profesores se encuentra la innovación en sus clases, son más bien tradicionales y se atreven poco a innovar, son los profesores más jóvenes quienes más lo realizan, sin embargo, en general se realiza poco, se quedan en la comodidad de lo que ya conocen y les funciona en sus clases.

GF2 8.67 (126:126) “... sí, yo creo que nosotros nos falta quizás atrevernos a innovar, tal vez nos vamos a demorar un poco, pero debemos atrevernos a

este cambio, entonces tal vez es más fácil continuar con lo mismo que lanzarse a la piscina y tal vez hacer algo diferente”.

El trabajo de forma institucionalizada de las competencias, donde haya una intención detrás es poco observado y mencionado por los entrevistados, mencionan que lo hacen de forma aislada y no como institución que falta que los directivos se hagan parte de esta sistematización

E2 3.4 (10:10) “Para ser honesta en mí escuela no se trabaja de forma institucionalizada las competencias, no hay programa de trabajo o estrategias, en algún momento dentro de un curso se habló sobre las competencias, pero eso fue todo, no existe un trabajo intencionado al respecto”.

La falta de conocimiento y de estrategias para abordar y desarrollar la metacognición en las clases es una dificultad que fue mencionada por los entrevistados, en muchos casos no tienen claro la conceptualización lo cual resulta algo crítico dentro de la clase y su desarrollo, según lo menciona una coordinadora comunal.

E1 2.10 (22:22) “...no hay herramientas de metacognición y tampoco un cierre más avanzado de las clases, entonces al preguntarle a los docentes, ellos me dicen que no saben lo que es la meta cognición, bueno ahí uno en mi caso lo que hace es enviar material de apoyo y eso es crítico, frente a eso les envió el material y hago una segunda visita para ver como lo han ido desarrollando”.

9. Triangulación

9.1 Introducción

En el presente capítulo se realiza el proceso de triangulación de los datos presentados (cuantitativos y cualitativos) donde se exponen los resultados de los cuestionarios frente a los resultados de las entrevistas y grupos focales.

Para ello se tiene que en el cuestionario respondieron 224 profesores de educación básica de la Provincia de Concepción, Chile, con una distribución de 76% de mujeres contra un 24% de hombres, la edad promedio de este grupo es de 37 años con una experiencia en el aula de 11 años, las dependencias de los establecimientos donde trabajan son dos la pública (municipal) con un 74% contra un 26% de particular subvencionado. El profesorado posee en un 63% especialidad frente a un 37% sin especialidad generalista, el 85% se desempeña en un establecimiento urbano contra un 15% de establecimientos rurales, en su mayoría son egresados de universidades con un 94%.

Por otro lado, se tiene a los profesores participantes de los grupos focales, fueron dos grupos cada uno con 6 y ocho participantes, todos profesores de aula de establecimientos públicos con un promedio de experiencia en el aula de 18 años, con un 90% compuesto por mujeres.

Los participantes de las entrevistas fueron siete personas todos profesionales de la educación, había dos directores uno del sistema público y otro del sistema particular, una coordinadora comunal, dos jefes de UTP y un académico de la Universidad de Concepción de la carrera de Educación Básica.

El proceso consistirá en ir comparando los resultados de los instrumentos aplicados y su posterior información arrojada.

El análisis se realizará en torno a los descriptores que sirvieron para organizar en primera instancia el cuestionario y posteriormente estos mismos descriptores sirvieron para organizar los guiones de las entrevistas y grupos focales, con esto se busca profundizar en los resultados y obtener así un mayor provecho sobre los datos obtenidos de la investigación

La información, se organizará en tres ámbitos y a partir de ellos se desglosarán los descriptores, los ámbitos serán: las competencias básicas, las estrategias y las prácticas pedagógicas. Finalmente hay dos aspectos que tienen relación con el desarrollo profesional en su lugar de trabajo y el desarrollo profesional y la capacitación.

9.2. Ámbito 1 Competencias Básicas

9.2.1. Conocimiento sobre las competencias

El conocimiento sobre que son las competencias es un pilar fundamental y poder trabajar en el aula a partir de ese punto, se tiene así que solo aquellos profesores que trabajan en ambos ciclos de la educación básica reconocen en el cuestionario saber del tema.

En tanto en las entrevistas y grupos focales coincidentemente se menciona el hecho de que es una conceptualización incipiente y precaria

E6 “Yo podría decir con cierta claridad, cierta seguridad, que el profesorado no entiende en su complejidad el tema de las competencias, es más bien una aproximación superficial, es un discurso estructurado aprendido, repetido, pero poco racionalizado, poco experimentado...”

GF 1 “Yo creo que está el conocimiento de las competencias, pero no está la profundidad, porque no se lleva a cabo en la sala de clases”.

9.2.2. Conocer los beneficios y complejidades de las competencias básicas

En cuanto al conocer sus beneficios y complejidades, el panorama es similar al descriptor anterior ya que es escaso el manejo de estos indicadores y son solo

profesores que trabajan en ambos ciclos quienes reconocen en el cuestionario saber sobre el tema.

En tanto en las entrevistas esto se menciona que, si conocen los beneficios y complejidades del trabajo por competencias, pero que está cuestionado su implementación en el aula.

E4 “En el fondo, reconocen las competencias y además los beneficios que estás pueden tener, pero tengo diferencias en señalar que efectivamente el trabajo final sea desarrollando competencias, tal vez se busque pero que se logre al 100% considero que no”.

GF2 “Yo creo que, si las pueden conocer, pero no se realizan cabalmente solamente a la mitad es poco de hecho”.

9.2.3. Institucionalización del trabajo por competencias

Los establecimientos deben trabajar de forma organizada y articulada las competencias, de otra forma no resulta y es difícil observar resultados, es así que los establecimientos públicos y los profesores de ambos ciclos son quienes declararon que menos lo realizan en sus establecimientos según la información del cuestionario.

En tanto en las entrevistas y grupos focales, el sentir es el mismo, ya que mencionan en varias oportunidades que no se ponen de acuerdo para trabajarlas, tampoco articulan este trabajo y que los equipos directivos no han visto la importancia de este trabajo.

GF2 “Yo estoy de acuerdo porque no hay una columna vertebral que se siga en este camino, por ejemplo: este mes vamos a trabajar esto, pero todo el colegio, institucionalizar, lo vamos a evaluar, vamos a hacer un diagnóstico, vamos a trabajar, como decíamos todos trabajamos individualmente lo hacemos, y nadie está como a cargo de ir evaluando eso...”

E1 “Yo creo que están en lo cierto, cuesta institucionalizar eso, yo creo que cada uno lo aplica en la medida que lo entiende y lo asume que es mejor, o sea esa es la idea que en algún momento participar en una suerte de perfeccionamiento y seguir en algún proyecto como institución yo creo, pero no así, así como lo estamos haciendo ahora”.

GF1 “Yo creo que porque los que están a la cabeza no lo han visto esto como una necesidad, como algo beneficioso para el Liceo no lo han visto, yo creo que de ahí parte todo, porque tal como dice Virginia somos islas, pero si todos tuviéramos una organización, todos pudiéramos seguir un plan veríamos resultados”.

9.2.4. Competencias más desarrolladas en los estudiantes

De acuerdo con la declaración en el cuestionario y se realizará una especificación según los resultados:

- Las profesoras quienes más las siguientes competencias: creatividad, habilidades para la vida, competencia lingüística y la competencia de ciencias.
- Los profesores noveles los que desarrollan más la competencia matemática y lingüística.
- Los establecimientos particulares declaran desarrollar más el pensamiento crítico.
- Los establecimientos públicos desarrollan el aprender a aprender.
- El profesorado de primer ciclo menciona las competencia lingüística y matemática.
- Los profesores sin especialidad declaran desarrollar la resolución de problemas.
- El profesorado con más de 10 años de experiencia desarrolla las competencias: toma de decisiones, ciudadana y responsabilidad personal y social.

En tanto en las entrevistas y grupos focales se mencionan a las competencias lingüísticas, y más atrás la competencia matemática, a partir de la estructura de trabajo, carga horaria e importancia en el currículum a estas dos competencias, según esto se tiene:

E1 “De las vistas en el aula, sabes que sí, de las que más se desarrollan, las profesoras es la comunicación oral, ellos interactúan, conversan, preguntan, y ellos llegan a la respuesta, el tema es que como ellos llevan esto al

raciocinio más elevado, ahí es donde está el problema, pero si los hacen interactuar de manera más verbal, tienen bastante desarrollo del área lingüística”.

GF2 “Si, si nosotros tenemos ocho horas para lenguaje a la semana, tenemos un texto complementario que trabaja solo estrategias de comprensión lectora”.

E4 “... de qué forma se están llevando a cabo eso es otra cosa, del mismo modo el desarrollo lingüístico, porque se entiende que el lenguaje es una de las asignaturas que declara de manera muy abierta cuales son las competencias y habilidades a desarrollar, pero en el caso de otras asignaturas por nombrar otras como la científica, va quedando más donde el docente quiere potenciar, no están tan declaradas, matemáticas también, pero allí pasa por las habilidades que tiene el docente efectivamente en lo que se va a enfocar”.

9.2.5. Competencias menos desarrolladas en los estudiantes

En términos generales en el cuestionario las puntuaciones en el desarrollo de competencias básicas desarrolladas en los estudiantes son bastante altas, pero si pudiera realizar un alcance son las competencias ciudadanas y la del pensamiento crítico las más bajas declaradas en este instrumento de forma generalizada sin hacer distinciones

Ahora cuando se les consultó a los participantes de las entrevistas por estas dos competencias (ciudadana y pensamiento crítico) todos coincidieron en que son de las menos desarrolladas y además agregaron la competencia de la autonomía a la cual agregaron muchos comentarios al respecto:

GF1 “...la historia siempre enfoca la autonomía, si bien es cierto trabajan en grupos porque ellos conocen... cuesta mucho, yo tengo un quinto año, entonces se asiste demasiado, pero no es solo una visión de nivel, yo creo que la sociedad está asistiendo demasiado, en la casa los asisten de la misma manera y quizás más, entonces yo siento que eso nos juega en contra”

E6 “... está asociado al pensamiento crítico y la ciudadana, autonomía, son de mayor complejidad donde tu integras el pensamiento, la comprensión de lectura, te fijan, que los conocimientos al parecer los están aprendiendo de manera muy superficial y muy guiados por el profesor, entonces como voy a tener pensamiento crítico si no aplico el conocimiento”.

Ámbito 1 Competencias básicas

Tabla 82. Cuadro de síntesis

Descriptor	Cuestionario	Grupo focal	Entrevista
Conocimiento sobre las competencias básicas	Sólo profesores de ambos ciclos saben del tema.	Conocimiento incipiente y precario del tema.	
Beneficios y complejidades del trabajo por competencias	Sólo profesores de ambos ciclos saben del tema	Se conoce la mitad sobre el asunto.	Las reconocen, pero no totalmente.
Institucionalización del trabajo por competencias	Establecimientos públicos y profesores de ambos ciclos reconocen que menos lo realizan	Los establecimientos no se ponen de acuerdo en cómo trabajarlas. No se articula el trabajo. Directivos no ven la importancia sobre el asunto de las competencias.	
Competencias básicas más desarrolladas en los estudiantes	-Profesoras desarrollan más la creatividad, lingüística y ciencias. -Nóveles desarrollan más la lingüística y matemática -Públicos, aprender a aprender -Particulares, el pensamiento crítico. -Más experimentados la toma de decisiones, ciudadana y responsabilidad social y personal.	Se menciona la competencia lingüística primero y más atrás la matemática.	
Competencias básicas menos desarrolladas en los estudiantes	Competencia ciudadana y pensamiento crítico.	Coinciden con el cuestionario y agregan la competencia de la autonomía.	

Fuente: elaboración propia

9.3. Ámbito 2 Estrategias

9.3.1. Estrategias para adquirir competencias

Existen inclinaciones demostradas en el cuestionario con relación a las estrategias que consideran más adecuadas para adquirir competencias entre ellas se tiene los siguientes resultados: el aprendizaje basado por proyecto (ABP) según profesores de segundo ciclo, el trabajo cooperativo por el profesorado sin especialidad, y el trabajo autónomo y el trabajo cooperativo por aquellos profesores con mayor experiencia.

En la parte cualitativa tanto en entrevistas como en grupos focales se obtienen algunas diferencias ya que consideran el ABP una estrategia compleja de realizar y llevar a cabo, también fueron mencionadas en general el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, es así como se tienen las siguientes impresiones que resumen el sentir y la opinión respecto al tema:

E1” Estoy de acuerdo, es el que menos se trabaja y ellos declaran que no conocen el ABP, hemos tenido que explicarles, lo encuentran muy complejo, pero al darle temas puntuales y al realizar el trabajo entre colegas y ver el trabajo, lo logran hacer y encuentran el sentido con algunas asignaturas integradas, no en la forma exacta del ABP, algo adaptado al contexto...”

GF2 “... las de trabajo colaborativo son fáciles de realizar y las que más manejan con los estudiantes”.

E5 “... si, yo creo que la resolución de problemas desarrolla competencias pero depende de cómo se plantee el problema, porque si el problema lo plantea el profesor y lo resuelve el profesor, difícilmente va a generar algo en el estudiante, y lo otro es que si el problema no moviliza al estudiante tampoco lo va a resolver, entonces si bien puede ser una buena estrategia cuando uno aplica actividades o desarrolla habilidades para la vida, o actividades de aplicación realmente se van a desarrollar competencias”.

9.3.2. Estrategias más y menos utilizadas

Dentro de las estrategias en el cuestionario se consultó sobre las más utilizadas y el resultado fue el siguiente son los profesores varones, de segundo ciclo y solo con título quienes trabajan más la investigación y documentación, por otro lado, las profesoras se inclinan por la enseñanza mediante preguntas, dentro de las menos utilizadas se tiene el ABP, seminario-taller y experimentos.

, finalmente quienes tienen solo el título utilizan más la clase teórica.

En su contraparte las estrategias más y menos utilizadas en las entrevistas y grupos focales fueron mencionadas

E3 “... los seminarios talleres, no se han realizado nunca porque yo creo que tampoco los conocen y no saben cómo hacerlos”.

E1 “... quizás porque lo ven como algo mas conductual, le entregan menos valor, porque eso es lo que hemos estado reclamando de que el estudiante es más activo, pero tampoco siento que ellos los hagan enfrentarse al

estudiante a la clase no los desafían, pero no siento que ellos los enfrenten tampoco con una clase teórica”.

GF2 “...yo creo que sí, es el ABP, requiere de tiempo para articular y creo que lo que menos tiempo tenemos es para articular, entonces para hacer un proyecto yo necesito sentarme a planificar lo que vamos a hacer en conjunto, entonces puede estar menos instalada porque no se tiene el espacio para planificar un ABP y así articular varias asignaturas”.

E3 “todo lo que sea organizar la información, todo de forma individual; otra estrategia que trabajamos mucho en el área de la comprensión lectora es destacar información relevante, en la parte de las ciencias trabajamos mucho práctico y eso con trabajos experimentos...”.

9.3.3. Valoración de las estrategias

En cuanto a la valoración y no necesariamente su utilización ya que hay diferencias con el descriptor anterior se tienen a partir de los cuestionarios en específico los siguientes resultados:

- Los profesores quienes valoran más la clase teórica.
- La enseñanza mediante preguntas y el seminario-taller son los particulares subvencionados.
- Enseñanza mediante preguntas donde lo valoran más los establecimientos públicos.
- Trabajo autónomo profesores de segundo ciclo.
- Aprendizaje cooperativo profesores que trabajan en ambos ciclos.
- Profesores sin especialidad valoran más la resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, la investigación y documentación.

E3 “Si claro, es que me imagino una clase teórica a un profesor con un power y lo pasa y solo habla él, ahora no sé si seminario-taller es tanto, porque nosotros trabajamos un método que trajo un profesor de la Universidad, que es el método arpa, pero ahora lo teórico no porque los niños necesitan ver, hacer, trabajar lo auditivo”.

GF1 “... lo que se entiende como clase práctica, porque si voy a llevar la clase y hago tres a cuatro preguntas y las tengo que escribir, para mí eso no es un a clase práctica... ahora lo del aprendizaje cooperativo si solamente lo vamos a definir como trabajo de grupo solamente y lo vamos a organizar, eso como trabajo cooperativo o colaborativo, tampoco le estamos haciendo

el enfoque adecuado, porque el trabajo cooperativo, va mucho más allá, es el aprendizaje entre pares allá apunta, no que hagamos un grupo de trabajo”.

9.3.4. Recursos de aprendizaje

Los recursos de aprendizaje son un medio de apoyo utilizado por el profesorado para lograr el desarrollo de competencias en sus clases, en el cuestionario fueron mencionados principalmente los siguientes recursos y quienes más los utilizaban son:

- Guías de aprendizaje: profesoras, profesores de primer ciclo, profesores de postgrado y con más años de experiencia.
- Apoyo audiovisual: profesores sector público.
- Material concreto: profesores sector público, profesores de primer ciclo.
- Esquemas, mapas conceptuales y guión: profesores de segundo ciclo.

Ahora los entrevistados y grupos focales en su mayoría coincidían con estos recursos de apoyo en el aula mencionados en el cuestionario, sin embargo, realizaban ciertos alcances respecto al objetivo o la elaboración de este tipo de material, se tiene así las siguientes declaraciones:

E2 “... el tema del material concreto va a depender del docente sea de un sistema u otro de como yo me perfilo y de lo que quiera alcanzar con mis estudiantes”.

E6 “Bueno las guías si ya lo dije, pero el material concreto no, el audiovisual sí, pero ahí donde uno ve que finalmente el recurso pasa a ser algo accesorio porque si bien el profe puede trabajar mucho con el data, le puedes decir audiovisual, pero al final la clase sigue siendo expositiva, y el material concreto no se utiliza mucho porque se piensa que es no sé, no hay recursos pero el material concreto no es necesario tener recursos, asocian no trabajar con material concreto a la falta de recurso”.

GF1 “... es relativo, respecto de que se utilicen más el tema de las guías es indiscutible, o sea con eso se piensa que se está haciendo un trabajo mucho más práctico”.

Ámbito 2 estrategias metodológicas

Tabla 83. Síntesis de estrategias metodológicas

Descriptor	Cuestionario	Grupo focal	Entrevista
Estrategias para adquirir competencias básicas	Más adecuadas -ABP (2° ciclo). -Trabajo cooperativo (sin especialidad). -Trabajo autónomo y cooperativo (más experimentados).	Más fácil Trabajo colaborativo Más adecuada ABP	Muy compleja ABP Resolución de problemas
Estrategias más utilizadas	Investigación- documentación Enseñanza mediante preguntas Clase teórica	Clase teórica	Clase teórica Experimentos
Estrategias menos utilizadas	ABP Seminario-taller Experimentos	ABP	Seminario-taller
Valoración de estrategias	-Clase teórica (hombres) -Enseñanza mediante preguntas y seminarios (particulares). -Enseñanza mediante preguntas (público) -Autonomía (2° ciclo) -Aprendizaje cooperativo (ambos ciclos) -Resolución de problemas (sin especialidad)	Clase práctica Aprendizaje cooperativo Trabajo cooperativo	Clase práctica Enseñanza mediante preguntas
Recursos de aprendizaje	Guías de aprendizaje Apoyo audiovisual Material concreto Esquemas, mapas conceptuales.	Coinciden con el cuestionario, aunque con observaciones El material puede ser algo accesorio y pierde el objetivo La elaboración del material es poco apropiado.	

Fuente: elaboración propia.

9.4. Ámbito 3 Prácticas pedagógicas

9.4.1. Prácticas pedagógicas que facilitan el desarrollo de competencias

Existen una serie de prácticas que fueron presentadas para que fueran clasificadas como facilitadoras según los encuestados se tiene que:

- Planificación anual: los profesores, profesores del sector particular, profesores que trabajan en ambos ciclos.
- Aplicabilidad a la vida diaria profesores del sector particular, profesores sin especialidad.
- Diseño de actividades: profesores del sector particular.
- Compromiso con la escuela: profesores del primer ciclo básico.
- Utilización de TIC'S: profesores sin especialidad.
- Uso creativo de recursos: profesores sin especialidad.
- Tiempo a la enseñanza: profesores nóveles.

Hubo algunas coincidencias en relación con el cuestionario y otras diferencias en los participantes de las entrevistas y grupos focales:

GF2 “Sí, concuerdo con lo que dicen mis colegas que somos más apegados los noveles, a lo tecnológico, y lo de las planificaciones las están dejando un poquito de lado, pero si...”

E5 “Lo que se vive en la universidad a cuando uno trabaja son dos realidades muy diferentes, porque en la universidad te hacen planificar clase a clase, y uno llega acá al sistema y no es así, planifican cada dos semestre dos tres meses, entonces uno como que se relaja”.

GF2 “yo pienso que la personas que tiene más conocimiento, nosotros ya sabemos a lo que vamos, nadie te va a enseñar, lo que tú debes hacer dentro del aula, si te pueden ayudar, pero ya con toda la experiencia que uno tiene yo te digo que ahí no necesitas tu una planificación, te ayuda, sabes que niño tiene los problemas ya tiene el conocimiento, ahí no sirve ni la planificación ni el día a día ni el clase a clase”

9.4.2. Utilización de prácticas pedagógicas

El uso de prácticas pedagógicas va a variar según la experiencia y las condiciones en las cuales se desempeña el profesorado según el cuestionario las más utilizadas en específico son:

- Interacción con los estudiantes: profesoras y profesores sin especialidad.
- Planificación clase a clase: profesorado de particulares subvencionado.
- Contextualización: profesorado de particulares subvencionado.
- Diseño de actividades: profesorado de particulares subvencionado.
- Actividades fuera del aula: profesores de primer ciclo.
- Compromiso con la escuela: profesores con especialidad y sin especialidad.
- Reflexión entre pares: profesores noveles.

En cuanto a las prácticas más utilizadas fue mencionada en varias ocasiones la contextualización, las planificaciones anuales y clase a clase, aunque con algunas reticencias esta última, es discutible según los entrevistados la aplicación de estas prácticas en el aula, se tiene de esta manera las siguientes declaraciones:

E5 “Me rio porque si esto desde una declaración idealista estamos de acuerdo todos sabemos que debe enmarcarse en un contexto la pertinencia para que el estudiante entienda la aplicabilidad donde lo va a utilizar, pero cuanto de esto que declaramos hacemos esta asociación entre lo que estamos trabajando en cual, y en el contexto actual donde se desenvuelve el estudiante, eso es con lo que yo me quedo, me parece una declaración de buenas intenciones”.

E6 “Yo pienso que la planificación clase a clase es una pura tontera, son más bien cuestiones que no les sirven a ellos, lo hacen para cumplir ,no le sirven para anticiparse, y por lo tanto se los entregan a los burócratas pero no les permite mejorar su práctica entonces queda desechado y luego respecto de lo que declaran hay una inconsistencia es un discurso que no lo veo tanto en la práctica, suena bien, pero su práctica no es coherente porque no pueden profundizar , se sienten traicionándose en un conflicto porque para eso que declaran necesitan más tiempo”.

GF2 “Todo va en función de tiempos acotados, en algunos casos no están los tiempos para seguir los procesos, hay grupos para algunos muy cortos y para otros muy largos, en la mayoría requiere mucho más apoyo”.

Ámbito 3 Prácticas pedagógicas

Tabla 84. Síntesis de prácticas pedagógicas

Descriptor	Cuestionario	Grupo focal	Entrevistas
Prácticas pedagógicas que facilitan el desarrollo de competencias básicas.	Planificación anual Aplicabilidad a la vida diaria Diseño de actividades Compromiso con la escuela Uso de TIC'S Tiempo a la enseñanza	Uso de TIC'S Planificación Diseño de actividades Cuestionadas: Tiempo a la enseñanza	Cuestionadas Planificación de Tiempo a la enseñanza
Utilización de prácticas pedagógicas.	Interacción con los estudiantes Planificación clase a clase Contextualización Diseño de actividades Actividades fuera del aula Compromiso con la escuela Reflexión entre pares	Con algunas reticencias Planificación anual Planificación clase a clase Contextualización	

Fuente: elaboración propia

9.5. Desarrollo profesional y capacitación

A los encuestados se les realizaron dos preguntas abiertas al final del cuestionario las cuales no fueron respondidas por todos de ellas se obtuvo los siguientes resultados ¿Con qué perfeccionamiento, curso, capacitación adquirida en su carrera profesional, ha mejorado su formación inicial? De un total de 175 respuestas se tienen los siguientes datos:

- Pasantías en el extranjero: 3%
- Segundo título profesional: 3%
- Talleres (neurociencias, articulación, evaluación): 5%
- Magíster: 5%
- Diplomado: 9%
- Postítulo: 21%
- Cursos (DUA, evaluación, currículum, articulación): 54%

En relación con estas respuestas en los grupos focales y entrevistas se les consultó sobre lo mismo y esta fue en términos generales las más representativas:

E1 “Creo que una de las dificultades es sacarle más provecho dentro de la formación inicial, a las prácticas pedagógicas, no hay ningún provecho de solo decir a los estudiantes universitarios si está bien o mal, pero las universidades no hacen más allá y tampoco los colegios”

E3 “los cursos más breves, son los más usados, en mi trabajo yo ya tengo especialidad, pero se empezó a pedir la especialidad, entonces debieron estudiar la especialidad, pero eran profes que llevaban 10, 15 años en el colegio y no tenían ninguna especialización y hacen muchos cursos breves y por ejemplo de nuestro ciclo hay una sola profesora que está haciendo el magíster, es muy poco”.

GF1 “hacer perfeccionamiento, pero perfeccionamiento con reflexión y con todo el seguimiento y con aplicación y con monitoreo”.

9.6. Desarrollo profesional en su lugar de trabajo

Así como el análisis anterior se tuvo una segunda consulta que no fue respondida por todos que se clasificó de la siguiente manera, frente a la pregunta en el cuestionario ¿En su trabajo actual, existen o han existido instancias de desarrollo profesional con enfoque en el trabajo por competencias en los estudiantes? De un total de 176 respuestas se tienen los siguientes resultados:

- Acompañamiento al aula: 2%
- Articulación por nivel: 2%
- Cursos: 5%
- Reflexión pedagógica: 35%
- Trabajo colaborativo por departamento o equipo PIE: 56%

Así también se les consultó en las entrevistas y grupos focales sobre este asunto y las declaraciones que más representan se tienen:

GF2 “una evaluación en 360 donde todos se evalúen y todos sean evaluados, pero no de una forma punitiva, sino que para aportar para ayudarnos uno a otro”.

E5 “... cuando hacemos una verdadera reflexión pedagógica crítica, cuando somos capaces de reconocer nuestros aciertos y nuestros errores, cobra verdadera validez ... el trabajo colaborativo es tremendamente importante si

somos generoso y estamos dispuestos a poner disposición del resto nuestra propia experiencia sea buena o mala, eso incluso es parte del desarrollo docente que se busca hoy día...”

Tabla 85. Desarrollo profesional personal y en el lugar de trabajo

Descriptor	Cuestionario	Grupo focal	Entrevista
Desarrollo profesional y capacitación	Cursos 54% Postítulo 21%	Coinciden con los cursos, mencionan que son poco provechosos, poca reflexión	
Desarrollo profesional en el lugar de trabajo	Trabajo colaborativo por departamento y equipo PIE 56% Reflexión pedagógica 35%	Evaluación 360° de forma constructiva	Reflexión pedagógica

Fuente: elaboración propia

MARCO CONCLUSIVO

10.1 Introducción

En este capítulo se presentan los siguientes aspectos de la investigación que serían las conclusiones, discusiones, limitaciones de la investigación y proyecciones de investigación.

En las conclusiones se tomaron nuevamente las preguntas de la investigación y los objetivos, sobre ello se fueron respondiendo en base a lo recolectado a partir de los instrumentos sobre lo que arrojaron los participantes. Se tiene dentro de las conclusiones tres ámbitos que son: las competencias básicas, las prácticas pedagógicas y la estrategia metodológica.

En cuanto a las discusiones se plantearon de acuerdo con los ejes teóricos de la investigación que son tres; las competencias básicas, las prácticas pedagógicas y las estrategias metodológicas, en esta parte se enfrentan a partir de los objetivos, la indagación de las investigaciones realizadas, la teoría planteada por distintos autores dentro del marco teórico desarrollado y los resultados según los participantes, realizando una “conversación” entre estos elementos.

En cuanto a las limitaciones son los nudos críticos que se encontraron en la investigación y las proyecciones son en base a las conclusiones y discusiones obtenidas del trabajo realizado.

10.2. Conclusiones

¿Se lograron los objetivos planteados?

Como en toda investigación y ya concluyendo su desarrollo, se retoman los objetivos planteados al inicio.

En primera instancia recordar el objetivo general de la investigación:

“Analizar las prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica”.

Se logró analizar las prácticas pedagógicas desde el estudio mismo del profesorado, recopilando sus opiniones y analizando sus fortalezas y debilidades dentro de su quehacer diario en el aula para lograr el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

El foco principal de la investigación fue el estudio de los profesionales, y como ellos logran o no desarrollar las competencias básicas, es aquí donde se presenta una variedad de aspectos que favorecen como dificultan la labor pedagógica en Chile, se tiene entonces como asuntos que favorecen su práctica , donde reconocen la importancia del trabajo por competencias, utilización de diferentes recursos y estrategias implementadas en el aula y plantean explícitamente querer recibir más formación para mejorar sus prácticas. Por otro lado, tenemos que hay aspectos que dificultan su labor donde se encuentran la poca profundidad y conocimiento respecto de las competencias básicas, la falta de institucionalización del trabajo por competencias y las dificultades administrativas del sistema.

En definitiva, se logró analizar sus prácticas y cómo estas desarrollan competencias en sus estudiantes, con sus matices tanto en lo favorable del quehacer como en lo desfavorable de las condiciones.

Una vez planteado el objetivo general, se tiene los siguientes análisis dentro de cada objetivo en específico:

“Establecer cuáles son las competencias básicas más y las menos adquiridas por los estudiantes de educación básica”.

Al establecer cuáles son las más y menos, se planteó en los instrumentos utilizados en la investigación, un listado y así tener la impresión tanto por su propia opinión como en el reflejo de su trabajo, se presentan como las competencias más desarrolladas las ligadas al ámbito disciplinar como son la lingüística, competencia matemática, competencia de ciencias y las competencias ligadas a la utilización de TIC'S. Por otro lado, las menos desarrolladas y sin realizar distinciones de género o dependencia del lugar de trabajo del profesorado serían la autonomía, el pensamiento crítico y la competencia ciudadana.

“Analizar las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores para el desarrollo de competencias básicas”.

Al analizar las prácticas que utilizan el profesorado, nos encontramos con que estas dependen del lugar donde se desempeñan ya sea en lugar público o privado y en relación con su género y edad.

Se tiene entonces que son aquellas prácticas ligadas al trato directo con el estudiante las más utilizadas por las profesoras, otra que es muy utilizada y de forma transversal sin distinción de ningún tipo es la contextualización de las clases, que buscan acercar de lo que se quiere enseñar al entorno cercano del estudiante.

Se tiene entonces como última práctica destacada, se encuentra la planificación clase a clase con distintos matices en su implementación, esto porque depende del lugar donde se desempeñan, siendo el sistema público el que más problematiza esta práctica debido a la estructura del sistema administrativo, a diferencia del sistema particular subvencionado, donde está integrado y como obligatorio.

“Describir las prácticas pedagógicas del profesorado en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas”.

Al describir las prácticas del profesorado, se puede concluir que son diversas y dependen de algunos factores como su edad, el género, lugar de trabajo y ciclo en que se desempeñan.

Se tiene así una diversidad en sus clases, en términos generales se encuentran aquellos profesores y profesoras que se caracterizan por su trato directo y estrecho con el estudiante, y están los otros que son más ligados al área administrativa-pedagógica.

“Analizar las estrategias metodológicas para la adquisición y desarrollo de competencias básicas”.

Existe aquí una diversidad de estrategias que son las más utilizadas para desarrollar competencias, pero en su mayoría tiene como foco al estudiante como centro de las actividades y ejecución, se tiene así que están las clases prácticas, el aprendizaje cooperativo, enseñanza mediante preguntas y la investigación y documentación, una excepción a este foco centrado en el estudiante sería la clase teórica la cual también sería una de las estrategias más utilizadas para desarrollar competencias en los estudiantes.

“Analizar cómo adquieren las competencias básicas los estudiantes de educación básica”.

Para analizar cómo adquieren competencias, este se enfoca en los recursos que son utilizados como un medio facilitador del aprendizaje y adquisición de competencias, se tiene así que son los recursos audiovisuales los más utilizados, también se encuentra el material concreto y la utilización de las TIC'S.

Competencias básicas, prácticas pedagógicas y estrategias metodológicas.

Las competencias básicas fueron analizadas en función de tres variables (edad, género y dependencia), las prácticas pedagógicas fueron analizadas (más utilizadas, fuera y dentro del aula y que facilitan el trabajo por competencias) finalmente el tercer ámbito son las estrategias metodológicas (utilización, estrategias que más desarrollan o facilitan y recursos).

Se planteó en el estudio como primera derivada interrogativa el, establecer cuáles son las competencias más y menos desarrolladas de los estudiantes de educación básica, lo cual nos llevó a concluir, en base al análisis de las diversas técnicas de recolección de información provenientes del profesorado, directivos y académicos.

En relación con las competencias básicas

En primer término y dando, un marco general del proceso investigativo en el marco aplicado y conclusivo, los datos se analizaron en función de tres variables: género, edad y dependencia. En este contexto, nos encontramos que el trabajo de aula se encuentra liderado por mujeres, específicamente en este estudio por un 76% versus un 24% de hombres, es por ello que al analizar cuáles son las diferencias en el desarrollo de competencias en sus estudiantes según el género, podemos concluir que no hubo diferencias significativas, salvo que las profesoras evidenciaron una tendencia al trabajo de las competencias lingüística y creatividad, mientras que los profesores a las ciencias y las TIC'S. Lo anterior, se corrobora cuando se tiene que las profesoras desarrollan más las competencias: la creatividad, habilidades para la vida, la competencia lingüística y la competencia de ciencias a diferencia de sus pares que no aparecían con ninguna competencia en particular.

En este mismo contexto, concluimos que, a partir de la evidencia, se identificaron factores externos que influyen directamente en el tipo de competencia que desarrolla el profesorado, que dice relación con la estructura curricular y exigencia

del sistema de evaluación, lo cual lleva a priorizar las competencias referidas al contenido disciplinar y como resultado son las más desarrolladas, que son: la competencia matemática y la competencia lingüística. Quienes son los que más desarrollan estas competencias: profesores noveles, profesores con más edad (50 años y más) y de primer ciclo (1° a 4° básico), estas competencias que están insertas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, poseen una carga horaria de ocho horas semanales y son medidas a través de pruebas estandarizadas SIMCE, por lo cual no resulta extraño que sean las más desarrolladas sobre todo en estudiantes de primer ciclo (6 a 9 años) donde existe un énfasis importante sobre estas asignaturas y esta prueba en particular.

En cuanto a las competencias menos desarrolladas, se concluye que se encuentran la autonomía, resultando complejo de trabajar en todos los niveles de la educación básica, debido a que los mismos docentes plantearon como una autocrítica al respecto de sus prácticas, mencionando que *“yo encuentro que como decía anteriormente, aquí falta algo que estamos fallando que yo me incluyo también el que los alumnos de acá no tienen la autonomía”*. En este mismo contexto, de las competencias menos desarrolladas están: el pensamiento crítico, aunque se evidenció que los profesores de establecimientos particulares subvencionados son quienes más trabajan dicha competencia y la competencia ciudadana, que se desarrolla de manera incipiente por aquellos profesores que tienen más de 10 años de experiencia laboral. Un aspecto relevante para concluir, que las dos competencias anteriores, tendrán un desarrollo efectivo y adquiridas por el estudiantado a partir de su “autonomía” del trabajo pedagógico, por lo tanto, no resulta del todo extraño la correlación positiva que se obtuvo, al encontrar un desarrollo menor en el desarrollo de la autonomía y por consiguiente el pensamiento crítico y ciudadanía.

Por otro lado, se tiene que las prácticas pedagógicas del profesorado limitan dicho desarrollo competencial en sus estudiantes, tanto por su falta en la formación inicial docente, lo cual se evidenció donde declararon desconocer conceptos claves para

desarrollar esta competencia, como por falta de estrategias para involucrar en el aula, el tipo de clases que desarrollan se involucra poco al estudiante en el proceso y tiende a ser muy monitoreado.

En relación con las estrategias para desarrollar competencias básicas

La investigación profundizó en aquellas estrategias que comúnmente son utilizadas por el profesorado y que promueven la adquisición y desarrollo de competencias en el estudiantado, en este contexto, podemos concluir que los docentes del segundo ciclo, promueven la investigación y documentación como aquellas más utilizada, lo que implica el protagonismo del trabajo del estudiantes y la motivación para enfrentar la tarea, lo cual tiene sentido con este último ya que los estudiantes de este ciclo son capaces realizar tareas por si solos. En el mismo sentido, los profesores sin especialidad quienes de forma destacada se inclinan por trabajar con esta misma estrategia, pero también con la resolución de problemas y el seminario-taller.

Una estrategia muy ligada a la interacción directa con los estudiantes y es muy frecuente en el aula es la enseñanza mediante preguntas, que tiene como objetivo corroborar sistemáticamente la adquisición de los aprendizajes. Ahora, quienes más la utilizan son las profesoras y quienes más la valoran como facilitadora son los establecimientos públicos y profesores nóveles.

Una estrategia común entre el profesorado es la clase teórica, la cual tiene muchas características de clase magistral y utiliza principios desde el paradigma tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, es frecuentemente utilizado el poco desafío intelectual y como se implementa se transforma en su carencia efectiva para la adquisición de competencias en los estudiantes.

Resultó que, de manera transversal, tanto docentes nóveles como experimentados, utilizaran la estrategia de clases prácticas como la más utilizada y valorada por el

profesorado, varios señalaron que es la base de una clase y que a partir de ella se pueden articular otras metodologías y/o estrategias de enseñanza.

Desde el punto de vista, del trabajo entre estudiantes, el profesorado promueve como estrategia para el desarrollo y adquisición de competencias el aprendizaje cooperativo, esta resulta primordial en el desarrollo de competencias ya que logra integrar varias dentro de sí misma, está declarada según los participantes de la investigación como una de las que más utilizan los profesores de ambos ciclos. Sin embargo, lo cuestionado con esta estrategia está en cómo se planten las actividades para lograr el aprendizaje cooperativo, porque según directivos, académicos y los mismo docentes, donde se destaca: “ *el profesor donde los deja ser sin guía, no va monitoreando, no va intencionada la actividad y si no se va monitoreando es uno el estudiante que trabaja y el resto hace otras cosas no trabajan...*”, muchas veces se pierde el foco y solo se logra sentar en grupos a los estudiantes, pero ellos no se cooperan en su proceso de aprendizaje, ante lo cual existe un desafío por lograrlo en el aula.

Una estrategia que se implementa de manera frecuente por el profesorado es la promoción del trabajo autónomo, muy ligado a otras estrategias y con cierta dependencia, pues sin la autonomía no se pueden lograr varias actividades dentro del aula, es declarado por los profesores de segundo ciclo y con más experiencia quienes más lo utilizan, la competencia de la autonomía ha sido cuestionada anteriormente de forma transversal ya que en sus palabras este no se logra dentro de los años de escolaridad en educación básica, cuestión que se proyecta como un desafío necesario y urgente.

Por último, concluimos que dentro de las estrategias que tiene menor uso, pero que aun así ha sido mencionada por los participantes, entre ellas se encuentra el aprendizaje basado en proyecto (ABP) destacada y mencionada continuamente como la metodología más apropiada para el desarrollo de competencias, pero que requiere de articulación, tiempo y planificación lo cual resulta muy difícil en palabras

de los participantes de lograr ya que la forma en que disponen de sus horarios lectivos y no lectivos. Sumada a la anterior, que también tiene poco uso es el seminario-taller, el cual requiere de un profesorado bien preparado en lo académico y como una estrategia poco utilizada en el contexto de la enseñanza básica.

En relación con los recursos que se utilizan en el aula

En cuanto a los recursos de aprendizaje que utiliza el profesorado en el proceso para adquirir las competencias básicas, podemos concluir que estos se complementan con las prácticas del profesorado para adquirir las competencias, y son un medio para lograrlas. Nos encontramos, en primer lugar, con las guías de aprendizaje que son elaboradas por los propios profesores y son utilizadas como un apoyo a la clase práctica o teórica. Sin embargo, fue mencionado el hecho de que muchas veces no logran el objetivo, ya que, no es otra cosa que actividades del texto del estudiante traspasadas a una guía, a la cual le agregan imágenes como forma de distraer su real enfoque y de poco desafío intelectual, y por ende poco desarrollo cognitivo, identificándose una contradicción con la consideración de los aspectos contextuales. Son los profesores de primer ciclo, profesores noveles y con más experiencia quienes las utilizan con mayor énfasis.

También se tiene al material concreto el cual es muy utilizado en primer ciclo, por profesores noveles y el sector público, según los encuestados resulta un recurso importante para el desarrollo de competencias básicas, por ejemplo: *“las salas tienen pizarra digital, entonces además de lo auditivo trabajan lo kinésico, y el material concreto mucho también y se da más en matemáticas y en ciencias que requieren más material concreto, y las guías también...”* este material también fue cuestionado por directivos y académicos, ya que según su opinión no cumple con el objetivo y suelen llamar a “cualquier hoja” material concreto, perdiendo el foco y complementariedad a las actividades de la clase.

Otro recurso, es el material audiovisual y la utilización de las Tics, en este caso sería difícil no incorporar la tecnología en el aula ya que a los estudiantes les llama la atención y los motiva en su desarrollo, este material tampoco estuvo exento de comentarios críticos sobre todo por el hecho de querer tener “entretenidos” y quietos a los estudiantes, pero que no logra desafiarlos con las actividades planteadas con este tipo de material, a su vez se tiene una presentación de power point traspasadas del texto del estudiante en una eterna exposición donde el protagonismo lo tiene el profesor. Este recurso digital es utilizado de forma generalizada, pero con mayor énfasis según lo declarado son los profesores nóveles y del sector público, cabe mencionar que el sector municipal recibe recursos los cuales son llevados a compras de material digital y tecnológico lo cual permite se entendería un mayor uso en este tipo de establecimientos.

En relación con las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de las competencias son un pilar fundamental, por lo mismo, dependerá del cómo diseña e implementa el acto pedagógico; el grado de complejidad de las competencias que quiera desarrollar en los estudiantes, y los resultados de aprendizajes que se obtengan, es así como llegamos a concluir que las prácticas pedagógicas que sobresalen en su implementación son aquellas vinculadas con el trato directo con el estudiante como son la interacción con él, siendo las profesoras quienes más lo realizan, relevando la importancia del vínculo que se genera en el aula, produciendo un clima nutritivo y propicio para el aprendizaje.

Otra de las prácticas que presentó una alta frecuencia de utilización en el sistema educativo chileno es la contextualización en las clases, que se trata de incluir en el diseño e implementación de las clases las características familiares y del entorno cultural teniendo gran valor para el aprendizaje y la adquisición de diferentes competencias, esto es llevado a cabo de forma transversal por el profesorado, sin

distinción de edad, experiencia o tipo de establecimiento, sienten que es un pilar fundamental tomar en cuenta la contextualización ya que hace más cercana la experiencia del aprendizaje con el estudiante y por lo tanto se logra mejores resultados, relevando la siguiente expresión *“...considerar más el contexto de los estudiantes, la experiencia , las familias y el sector donde ellos viven creo que eso les da más sentido y los motiva entonces ellos están más dispuestos a aprender y generar muchas más actividades, entonces ellos mismos dicen podríamos hacer esto o esta otra actividad”*.

Otra práctica pedagógica, dicen relación con la planificación como práctica para desarrollar competencias, existiendo diferencias en su implementación a nivel de sistema público y particular subvencionados. En primera instancia mencionar que son los establecimientos particulares subvencionados, y los profesores noveles quienes más utilizan la planificación clase a clase, esto se debe a la forma en que funciona el sistema y como se encuentra estructurado, en cuanto a que los profesores noveles reconocen, y son vistos así por sus pares con más experiencia, que necesitan diseñar clase a clase para ir probando e ir adquiriendo mejores resultados, destacando esta conclusión en función de la siguiente afirmación: *“Claro, porque yo tengo los temas, y en el fondo es desplegar lo que voy a hacer en el año, entonces lo que voy a realizar en una unidad, me va a decir lo que voy a hacer, me puedo anticipar a lo que van a decir los estudiantes, por lo tanto, va muy en la línea del desarrollo de habilidades”*.

Como ya fue mencionado anteriormente, son los establecimientos particulares subvencionados quienes más utilizan la planificación clase a clase y diseño de actividades, consideradas además como prácticas facilitadoras de parte del profesorado para adquirir competencias básicas, los cuales mencionan *“...nosotros trabajamos la planificación anual, lo hacemos en diciembre del 2019, la del 2020, luego en marzo se entregan las planificaciones semestrales y todo lo que vas a hacer, según se avanza son más detalladas, y después se encuentra la mensual, con inicio, desarrollo y cierre...”*. El profesorado del sector público considera que

son poco facilitadoras las planificaciones tanto anual como clase a clase, esto debido a la estructuración y forma de trabajo en estos sistemas.

Hay una reclamación constante respecto al tema de las planificaciones, esto es de forma transversal, consideran que por asuntos administrativos y contractuales no poseen el tiempo suficiente para desarrollar dicha planificación, actualmente en el sistema público se trabaja con el 65% tiempo lectivo de aula y 35% tiempo no lectivo (planificación, reuniones y elaboración de evaluaciones entre otras actividades). Lo que ha significado un gran avance respecto de años anteriores, sin embargo, no existe evidencia respecto de cómo ha impactado en la percepción del profesorado ni su trabajo.

Otras prácticas que resultan con buenos resultados son las clases prácticas las cuales son utilizadas de forma general en el sistema, consideradas como un espacio para *“que el alumnado es protagonista es lo más cercano al profesorado de mi contexto”*, y las clases teóricas, sin embargo, presentan un poco desafío intelectual que implican en su implementación en el aula, mencionan que solo es pasar una presentación de power point, con poco que hacer para el estudiante.

En la educación básica se trabaja en dos ciclos: el primer ciclo corresponde desde primero a cuarto básico (6 a 9 años) y el segundo ciclo desde quinto al octavo básico (10 a 13 años). En este contexto, por lo general el profesorado que trabaja en el primer ciclo no posee especialidad en alguna disciplina, prefiriendo como recurso de aprendizaje el uso de Tics y recursos creativos en sus clases. Mientras que los profesores de segundo ciclo son quienes más desarrollan el diseño de actividades y el tiempo a la enseñanza considerándolas como facilitadoras dentro del desarrollo de competencias básicas.

Finalmente, podemos concluir que las prácticas más comunes en los profesores con menos experiencia (nóveles) son: la reflexión con sus pares, tiempo a la enseñanza, planificación diaria y la utilización de TICS, esta última más dada porque se

encuentran familiarizados con todo el mundo digital lo cual incorporan con toda naturalidad a sus clases. Este grupo de docentes nóveles, realizan una heterogeneidad de actividades, busca perfeccionar sus prácticas y se encuentra un constante querer probar y atreverse en el aula. Lo cual es visto los directivos como una fortaleza.

10.3. Discusiones

En este capítulo se plantearán las discusiones a partir de la información otorgada de la investigación en contraste con la teoría y las investigaciones ya realizadas, es por ello por lo que este trabajo al igual que como se desarrolló el marco teórico y los instrumentos de recogida de información, será dividido en tres grandes temáticas: competencias básicas, estrategias metodológicas y prácticas pedagógicas.

Respecto de las competencias básicas

Las competencias básicas como concepto ha sido la base de esta investigación, en este contexto los conceptos varían desde varios paradigmas y autores Tardiff (2006); Lasnier (2000); Le Boterf (2002) y Perrenoud (2005) en Ramírez (2016), situados dentro y fuera del contexto educativo. Algunos autores plantean que una “competencia está conformada por un conjunto de capacidades o aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permiten a la persona desenvolverse, con un nivel de calidad satisfactorio, en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su vida” (Casanova, 2012, p.21).

Esta implementación, a veces inconsciente, para desarrollar competencias en los estudiantes “se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos que se desarrolla de forma integradora, combinatoria, procesual, contextual y evolutiva” (p. 247). Este desafío para adquirir competencias ha llevado a identificar aquellas más o menos desarrolladas, según los hallazgos, son aquellas competencias de orden más disciplinar y que

corresponden a la competencia de matemáticas y lingüística. Es así como son los mismos participantes quienes declaran desarrollar más esta competencia por un asunto que tiene que ver con la preferencia que otorgan los establecimientos a estas dos asignaturas, ya que son las evaluadas de forma estandarizadas en el sistema educativo chileno puntaje que puede otorgar beneficios o complejidades dentro del funcionar de un establecimiento.

Estas competencias también son las más desarrolladas, ya que el currículum de educación básica es muy extenso, el cual sólo en las dos asignaturas anteriores tienen 416 objetivos de aprendizaje (234 lenguaje y 182 matemática), por lo tanto, lleva gran dedicación horaria en cada establecimiento donde en primer ciclo por lo general pueden llegar a tener 8 horas semanales en primer ciclo, y en segundo ciclo 6 horas semanales.

Ahora bien, según Casanova (2012) menciona que el trabajo por competencias es complejo ya que el sistema educativo a través de su currículum se encuentra organizado por áreas o disciplinas. Y esto solo favorece a la especialización, no el trabajo de competencias e incluso a la súper especialización del profesorado (Casanova, 2012). Esto se relaciona con el hecho que el sistema favorezca el desarrollo de estas dos competencias la matemática y lingüística por sobre otras asignaturas teniendo estas mayor disposición horaria y responsabilidad al ser evaluadas a través del SIMCE.

En cuanto a las competencias menos desarrolladas, de acuerdo a esta investigación está la del pensamiento crítico, competencia ciudadana y la autonomía. Las dos primeras competencias tienen relación con el hecho de que los profesores carecen de algunas herramientas para poder desarrollar estas competencias en sus estudiantes, esto dicho por los entrevistados y reconocido por los propios profesores, “sobre todo el pensamiento crítico prácticamente no se ve, no se trabaja con los estudiantes... Llegaron a la conclusión que los cierres es la parte más deficiente y junto con ello el desarrollo del pensamiento crítico que no se logra

abordar y quienes lo hacen es solo de forma superficial”. Lo anterior, se vería de cierta manera compensado si hubiera un trabajo con las competencias que desarrollan estrategias cognitivas, las cuales permiten reflexionar sobre su aprendizaje según (Villa y Poblete, 2007; Quijano, 2003) son procesos esenciales para desarrollar la competencia del pensamiento crítico y la competencia ciudadana.

Por otro lado, está la autonomía la cual fue mencionada y demostrada una gran cantidad de veces dentro de la investigación, como una gran carencia a desarrollar esta competencia en los estudiantes a todo nivel en la educación básica, incluso en niveles superiores de educación. Por otra parte, Margalef y Pareja (2013) mencionan que, para entender la autonomía como apropiación, el profesorado debe tener como finalidad la emancipación, de lo contrario se limita a aplicar un conjunto de técnicas que no favorecerán el desarrollo de un pensamiento crítico, reflexivo y constructivo. Lograr esta finalidad exige romper roles y relaciones de poder tradicional tanto del profesorado como del alumnado, así como una transformación de la dinámica de interacciones entre profesores-alumnos y alumnos entre sí.

Las anteriores fueron reconocidas como “de mayor complejidad donde tu integras el pensamiento, la comprensión de lectura, te fijas, que los conocimientos al parecer los están aprendiendo de manera muy superficial y muy guiados por el profesor, entonces como voy a tener pensamiento crítico si no aplico el conocimiento...”. Según Villa y Poblete (2007) las competencias desarrollan en sí misma la autonomía de los estudiantes, la automotivación y potencia el esfuerzo, asunto que no se está logrando en la educación básica, ante lo cual debe replantearse este trabajo para poder realizarlo con mejores resultados. La autonomía es esencial en el trabajo por competencias, sin ello no se puede lograr su objetivo en sí misma.

Respecto de la conceptualización de las competencias básicas en los profesores

Es difícil poder trabajar el currículum escolar si se desconoce o conoce de forma parcial conceptos que son esenciales, en primera instancia mencionar que no es un

asunto de forma intencionada de parte del profesorado no trabajar adecuadamente las competencias, sino que, tiene su justificación en primer término a la formación inicial, ya que solo a partir del 2018 empiezan a egresar docentes formados y preparados sobre el trabajo competencial, muchos de los profesores y profesoras que ejercen en el sistema y que fueron partícipes de esta investigación no fueron formados inicialmente con este enfoque en palabras de un académico, “Hay un énfasis , un discurso muy coherente con eso, pero no hay una práctica , si uno va más allá y puede pedirle evidencia o analizar sus instrumentos de evaluación o sus instrumentos de estrategias didácticas, esto no se aprecia y principalmente porque está en un plano superficial, ellos están conscientes de que hay un énfasis en lograr desarrollar ciertas habilidades aplicadas , pero no hay una práctica ni hay una dialéctica, no aprenden de a poco no van avanzando , están más bien estabilizados”.

Como segundo aspecto se tiene que los profesores efectivamente reconocen su carencia y manejo de conceptos relacionados con las competencias básicas y su implementación, sin embargo, siempre han mantenido la postura y la disposición de aprender respecto de ello para mejorar sus prácticas “también estoy de acuerdo, hay un desconocimiento, quizás hay una confusión dentro de conceptos que se usan en la práctica y creen que si manejan las competencias, pero no lo evidencian” , “yo creo que están en lo cierto, cuesta institucionalizar eso, yo creo que cada uno lo aplica en la medida que lo entiende y lo asume que es mejor, o sea esa es la idea que en algún momento participar en una suerte de perfeccionamiento y seguir en algún proyecto como institución yo creo, pero no así, así lo estamos haciendo ahora”.

Justamente mencionado por Escamilla (2009) resulta una dificultad, no conocer el enfoque competencial en sí o de forma deficiente y así hacer un mal empleo. Lo cual llevaría a realizar prácticas no fundamentadas, organizar todos los procesos de enseñanza en torno a trabajos prácticos, no llegar a consenso con el profesorado en cuanto a las prioridades de enseñanza y reducir los elementos del currículum.

La evidencia internacional señala que un nuevo modo de concebir el currículum entraña dificultades, tanto para los alumnos, protagonistas centrales en los procesos de aprendizaje, como para el profesorado, que es el verdadero artífice a la hora de diseñar y articular el proceso. Siguiendo a Bolívar (2008), este nuevo ámbito para diseñar y gestionar el currículum comporta cambios sustantivos, relativos a la definición de tareas asociadas a las competencias básicas correspondientes y a los elementos que integran dichas competencias, tales como: actitudes, destrezas, habilidades, valores y capacidades, estableciendo una metodología que comporte el aprendizaje significativo y por descubrimiento, atendiendo a procedimientos inductivos y estableciendo unos criterios de evaluación que valoren las capacidades, para que –a través de diferentes tareas– se pueda comprobar el nivel de adquisición de las unidades de competencia y de las mismas competencias. Todo ello supone que el profesorado debe conocer cómo dinamizar grupos, gestionar el trabajo en equipo, evaluar mediante carpetas y articular métodos apropiados para adquirir y hacer adquirir competencias.

Respecto de institucionalizar el trabajo por competencias en los establecimientos

De acuerdo con diferentes autores, existe una serie de lineamientos para trabajar en los establecimientos las competencias y así lograr institucionalizar el desarrollo de éstas. Para ello es necesario el trabajo en conjunto de los equipos de gestión y el profesorado, con objetivos e intervenciones en el currículum, toma de decisiones al respecto y voluntad de avanzar en esa dirección. A este respecto, existen dos condiciones básicas:

- 1.- Se debe reestructurar el sistema de aprendizaje y debe realizarlo, con los apoyos de sus centros (Villa y Poblete, 2007).
- 2.- Entender que las competencias son una familia de situaciones, no puede depender de una sola disciplina (Conocimientos, habilidades y actitudes) (Perrenoud, 2012). Si se fomentan los aprendizajes y estos son evaluados dentro

de un marco curricular de una disciplina, se genera una ilegitimidad del trabajo por competencias.

En este contexto, los hallazgos evidenciados en las declaraciones algunos docentes “...*el profesorado tiene una presión de pasar la materia... si nosotros tuviéramos que pasar menos materia quizás habría mayor participación y espacio para los chiquillos, pero es más que todo por el enfoque para trabajar... están más preocupados de avanzar en el currículum y contenido que en desarrollar competencias, donde el power point y las guías son las estrategias que más ocupan y lo hacen porque les permite ir más rápido*”, esto de cierta manera se distancia de estas condiciones para avanzar hacia una cultura de desarrollo competencial y la promoción efectiva de las prácticas pedagógicas.

A pesar de lo anterior, existen avances respecto de desarrollar competencias claves en los estudiantes que van en la dirección de institucionalización. El trabajo colaborativo, está en una etapa incipiente en el sistema educativo, primero surgió a partir del Decreto 170 la instauración de horas de colaboración entre profesores de aula y educadores de diferencial, luego han ido surgiendo el trabajo por departamentos, en ambos casos es muy valorado, pero aún tiene pocos resultados en el desarrollo de competencias en los estudiantes, aun no se refleja de forma empírica el asunto, falta sistematización y mayores espacios para lograrlo. En relación a ello” trabajar por equipos de docentes, se han logrado avances con educación diferencial con equipos de aula, pero de manera incipiente, a mi parecer esos grupos deben ampliarse más y trabajar idealmente el ABP quizás de manera muy general y después darle más profundidad”. Uno de los ejes principales en el trabajo por competencias se encuentra en el trabajo colaborativo entre los docentes tanto en sus decisiones de trabajo metodológico y como en lograr la pluridisciplinariedad, en estas ideas coinciden Casanova (2012) y Perrenoud (2007).

Respecto de las estrategias metodológicas utilizadas por el profesorado

Al hablar de estrategias metodológicas, se tiene una variedad de conceptos como autores que la han definido, cuestión indispensable si se pretende orientar sobre su tratamiento en educación. Monereo y Castelló (2000; 1997) las mencionan como un conjunto de toma de decisiones de forma intencional y acciones que se deben realizar los profesores, acerca de qué conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales y ponerlos en marcha para conseguir un objetivo de aprendizaje en un contexto por unas condiciones específicas. Esto ha cambiado durante el transcurso del tiempo perdiendo vigencia dentro de la didáctica a favor de términos que la engloban como: modelos, estilos o estrategias, entre otros (Jiménez, González y Fandos, 2006), llegando a utilizar el término estrategia, como un conjunto de actividades, permitiendo la unidad, ajustándose al contexto, a partir de la aplicación de un método.

A partir de lo anterior, se determinan del punto de vista didáctico y curricular los objetivos, contenidos y las bases estratégicas metodológicas, y a partir de ello se seleccionan y organizan la actuación didáctica, *“partir desde una planificación, yo parto planificando de acuerdo con el contexto que estoy trabajando y voy viendo que habilidades voy y puedo destacar más de mis alumnos, y cuales puedo fortalecer, pero partir desde la planificación en el contexto”*.

En este contexto, la investigación arrojó desde la perspectiva del profesorado las distintas estrategias que utilizan para trabajar en el aula, estas evidencias una similitud del listado desarrollado por De Miguel (2006a, 2006b) las cuales son seleccionadas según los objetivos y contenidos a trabajar con los estudiantes. Entre las que más relevan en el uso, se encuentran:

Clases teóricas son aquellas en que se habla a los estudiantes en sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos, según la investigación esta estrategia tiene una gran frecuencia, aunque se destaca el hecho que son poco atractivas y tienen el sesgo de ser conductistas como algo negativo, *“quizás porque lo ven como algo más conductual, le entregan menos valor, porque eso es lo que hemos estado reclamando de que el estudiante es más activo... pero no siento que*

ellos los enfrenten tampoco con una clase teórica". En general hay poca valoración a la clase teórica sin distinción de años de experiencia, ciclo donde se trabaje o lugar ya sea público o particular subvencionado. Dentro de su utilización quienes más lo hacen son los profesores varones y aquellos que solo tienen su título, sin postgrados.

Otra de las estrategias mencionadas en esta investigación es la del aprendizaje basado en preguntas, en ella se va corroborando mediante consultas frecuentes durante el avance y desarrollo de la clase, quienes más lo utilizan están las profesoras.

Las estrategias del estudio de caso y las simulaciones fueron mencionadas dentro de la investigación como las menos frecuentes en su utilización en la educación básica, sienten que son estrategias más ligadas con cursos superiores como enseñanza media o educación superior.

Clases prácticas, son aquellas donde se muestra cómo se debe actuar, entra diversos tipos de prácticas de aula: análisis, diagnósticos, problemas, laboratorio, visitas, etc. Esta tiene alta valoración y utilización ya que es la base de otras clases donde se puedan incluir una alta cantidad de estrategias en sí, su uso es transversal y para realizar algunos matices dentro de ello se tiene que son los establecimientos tanto públicos como particulares, con profesores con postgrado, y con más experiencia en el aula quienes desarrollan esta estrategia. "*...el otro elemento es que ellos hablan a partir de sus experiencias, donde aprendo más en las clases prácticas...*".

Los seminarios talleres, son la construcción de conocimientos a través de la interacción y la actividad, con sesiones monográficas supervisadas con participación compartida, en cuanto a su utilización es muy baja, indistintamente de los años de experiencia del profesorado, pero si se quiere realizar matices son el sector público y los profesores menores de 41 años quienes más lo utilizan, "*los seminarios talleres, no se han realizado nunca porque yo creo que tampoco los conocen y no saben cómo hacerlos*".

Por último, dentro de las estrategias definidas como modalidades del autor De Miguel (2006) se encuentra la investigación y documentación quienes son los profesores y el profesorado de segundo ciclo, quienes más utilizan y valoran esta estrategia de trabajo en el aula.

Una de las dimensiones de las estrategias metodológicas, están las denominadas metodologías activas, que son estrategias que exigen, por una parte, el compromiso del estudiante y por otro el nuevo rol del profesor. Las metodologías activas se fundamentan en que el alumno, guiado por el profesor, asuma una mayor responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje, posibilitando con ello que su aprendizaje sea más eficaz y se apoye en la adquisición de competencias relacionadas, no sólo con el saber conceptual, sino también con el saber hacer, relativo a la aplicación práctica del conocimiento, y el saber ser, referido a la asunción de unas actitudes inter e intrapersonales óptimas para el desempeño académico y profesional (Arias y Fidalgo, 2013; Fernández, 2006).

Lo anterior, requiere del uso de estrategias basadas en participación, cooperación y actividad conjunta, un enfoque basado en situaciones reales donde los estudiantes se sienten responsables de su aprendizaje. Lo que implica la valoración de los intereses del alumnado en torno al contenido de estudio, será función del docente involucrarlo y estimular su motivación durante todo el proceso de cambio (Navarro et al, 2015).

En este caso, los resultados más relevantes de la investigación dan cuenta que una de las estrategias más mencionada y reconocida como la más adecuada para desarrollar competencias, según los mismos participantes de esta investigación, se encuentra el Aprendizaje basado en Proyecto (ABP). Para ello, se necesita que el profesor, deba ser competente, que conozca en profundidad diversas estrategias y tenga capacidad para estimular el aprendizaje activo y constructivo de los estudiantes. Los docentes declararon que “trabajamos en la lógica del ABP, es decir busca una problemática en la escuela, analiza la problematiza y busca una

estrategia, él en su última etapa está consciente que es ABP, en un trabajo colectivo”.

Sin embargo y a pesar de ser mencionado como primordial, su utilización en el aula es baja, siendo los profesores con mucha o poca experiencia, del sector público como particular quienes recurren poco a esta estrategia lo cual no existen diferencias significativas. Señalan que resulta complejo de articular y planificar, esto según asuntos más de estructura del sistema tanto de lo administrativo con sus cargas horarias como de la gestiona de los directivos, que por voluntades propias del profesorado, *“...sé que es complejo pero me gustaría trabajar en proyecto, porque siento que tiene mucho que ver con este tema de cómo se desarrolla una clase de ciencias, pero no trabajarlo en ciencias solamente, por ejemplo en matemáticas, lenguaje, ese proceso que va paso a paso y termina en algo totalmente real, donde ellos se impregnan y se dan cuenta de algo, el resultado que da todo ese trabajo, siento que eso falta en una clase”*.

De acuerdo con investigaciones se han diseñado una serie de actividades didácticas centradas en las estrategias pedagógicas del Aprendizaje Basado en Proyectos (Labra, Fernández, Calvo y Cernuda, 2013) y del Aprendizaje Cooperativo (Prieto, 2007) que, combinadas, se consideran que pueden favorecer un incremento en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, dentro de las estrategias para el desarrollo de competencias, es la mencionada por Fernández y Méndez (2016), la cual es el aprendizaje cooperativo como modelo de enseñanza, donde los todos los profesores de forma transversal quinen le entregan un alta valoración y utilización en el aula.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia a largo plazo, ya que requiere de una actuación planificada y no con actuaciones esporádicas, la visión actual de este proceso exige concentrarse en el aprendizaje, es decir, en los estudiantes y todo lo que les afecta a ellos. Aquí se tiene una dicotomía ya que según esta investigación es el profesor quien más protagoniza las clases y tiene el rol fundamental en el aula, aún cuesta que sea el estudiante el protagonista del proceso de desarrollo de

competencias, *“sin duda los profes, ellos no sueltan el protagonismo, todo el rato el profe es inicio, desarrollo y cierre, incluso de lo que diseña y de lo que hace, si ahora estos colegas que tienen iniciativa propia que dominan algún área, estos si sueltan el protagonismo y dejan que los niños desarrollen la competencia, y dejan que hablen, se muevan y uno entra a esas salas de clases y son maravillosas, porque son niños que aprenden, que opinan”*. Un elemento final añadido en los últimos años al contexto del aprendizaje cooperativo es la idea de que bajo este modelo estudiantes y docentes actúan como co-aprendices (Casey, 2012), *“en lo personal creo que falta mucho donde el docente en general tenga una mirada desde el rol del estudiante, que el entienda y comprenda y actué en función de eso mismo que va aprendiendo junto con el estudiante, que también es un aprendiz junto con el estudiante”*.

Finalmente, Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015) tienen evidencia sobre el hecho de que aquellas metodologías activas que suponen más demandas, actividad y autonomía al alumno en su proceso de aprendizaje, entre las que se erige el ABP como metodología clave, son las que tienen una mayor efectividad en el desarrollo de competencias.

Finalmente, concluimos que a partir de los resultados de la investigación resulta importante resaltar que aquellas competencias más desarrolladas desde el punto de vista del profesorado son la competencia de Matemáticas y la competencia Lingüística que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje su adquisición esta mediada por una serie de prácticas pedagógicas frecuentemente utilizadas por el profesorado, entre las cuales estarían planificación anual, la planificación clase a clase con sus reticencias mencionadas por el poco tiempo otorgado al profesorado para realizarlas, y el diseño de actividades muy ligadas a la planificación. Lo anterior, se traduce en aspectos declarativos del proceso pedagógico, ahora bien, cabe mencionar una serie de metodologías menos utilizadas pero que si fueron destacadas dentro de la investigación que son los experimentos justificadas en el hecho de que no existe la infraestructura y los recursos apropiados para llevarlo a

cabo y las simulaciones y estudio de casos los cuales son poco conocidos y no se utilizan con mucha frecuencia en la enseñanza básica, más dado en la educación media.

10.4. Limitaciones del estudio

Al ir finalizando la investigación es preciso reflexionar sobre el proceso vivido con sus limitaciones propias durante la investigación, para ello es pertinente mencionar las limitaciones:

- La escasa evidencia en el contexto chileno en la educación básica en específico, resultó ser una complicación en la búsqueda de artículos y evidencia del nivel sobre la temática de las competencias básicas.
- Al desarrollar el trabajo de campo, se esperaba una muestra mayor a la obtenida debido a que se entregaba una cantidad de cuestionarios, pero el retorno de este instrumento respondido era menor, lo cual fue mermando la muestra.
- En el actual contexto de pandemia, no fue posible presentar de manera presencial esta investigación con el proceso regular de la defensa del proyecto.

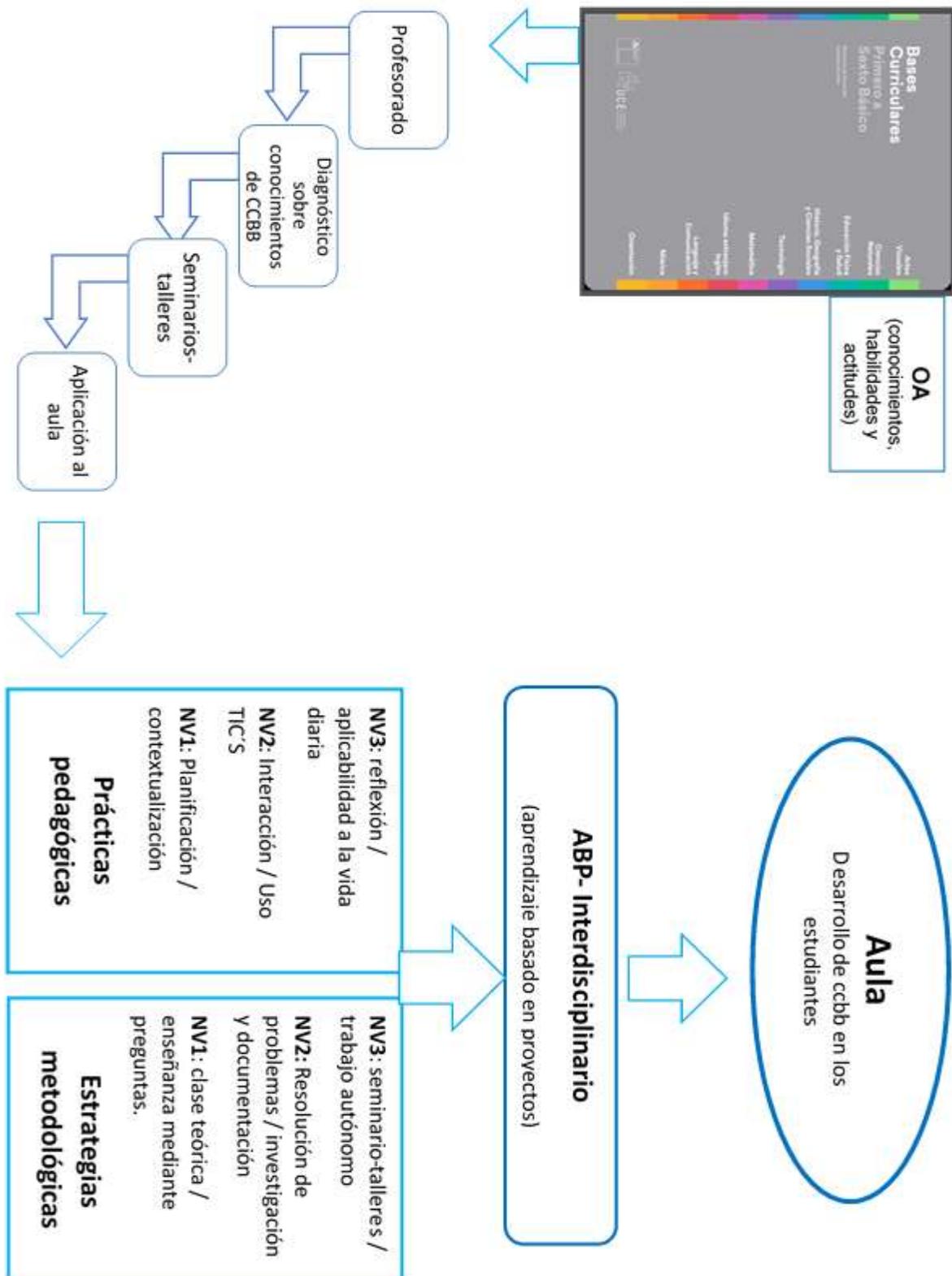
10.5. Propuestas y líneas futuras de investigación

En relación a las líneas futuras de investigación a partir de lo desarrollado se tiene que hay aristas del trabajo por competencias que se podrían desarrollar a futuro como

- Devolución en un informe de síntesis a los establecimientos y profesionales de la educación que participaron de la investigación esto a modo de retribuir su voluntad de participar y que conozcan de parte de la investigadora los principales resultados

- Publicar al menos en un par de veces en revistas de orden científica y poder así dar a conocer los resultados de esta investigación
- Establecer un trabajo colaborativo con docentes de establecimientos participantes y otros, con los temas relacionados a estrategias para el desarrollo de competencias en el estudiantado.
- Desde la perspectiva de la investigadora, se pueden abrir algunas líneas de investigación futura: la formación inicial docente en estrategias, metodologías y prácticas docentes en el desarrollo de competencias; la evaluación de competencias en educación básica; articulación pedagógica en competencias en educación básica y media.
- En base a toda la investigación realizada, la investigadora propone un esquema de procedimientos o modelo a contextualizar y seguir, en función, del desarrollo de competencias básicas en el estudiantado de educación básica, de contexto chileno, considerando las características del currículum nacional:

Figura 15. Modelo de trabajo por competencias en educación básica



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agudelo, L., Ceferino, D., y De Castro, D. (2011). La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Pereira: Universidad Católica de Pereira*.
- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 5 (5), 81-106.
- Álvarez, J., Grau, S., y Tortosa, M. (2016). *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*. Universidad de Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alvira, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. Madrid: CIS.
- Arellano, S. (2014). *Enfoque Curricular basado en Competencias: Proceso descriptivo del cambio efectuado en Carreras de Educación en Universidades Privadas de Santiago de Chile*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Arias, O., y Fidalgo, R. (2013). *Innovación educativa en la Educación Superior*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.
- Baartman, I. y Braun, E. (2011). "Editorial". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 377–380.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's best-Performing School Systems Come Out On Top*. Washington DC: McKinsey & Company.
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Versiones prácticas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, Y., y Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*, 3 (1), 41–45.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM: Sevilla.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Coord.) (2007). *Las competencias básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. España: Proyecto Atlántida.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Boudreault, F., Haga, J., Paylor, B., Sabourin, A., Thomas, S. y Van der Linden, C. (2013). *Future tense adapting Canadian education systems for the 21st century*. Canada: Action Canada Foundation.
- Briones, G. (1988). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Andrés Bello.
- Bruner, J. (2000). Cultura, mente y educación; pedagogía popular. En Visor (Ed.), *La educación puerta de la cultura*. Madrid.
- Buendía, L. (coord.) (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Butin, D. W. (2006). The limits of service learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 19 (2), 265-280.
- Cano, E. y Ion, G. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15 (2), 249-270.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Caro, P. (2016). *Percepciones de los profesores chilenos de Educación Básica sobre las competencias básicas*. Tesis de fin de máster. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrascal, S. (2011). *Desarrollo Competencias Mediante Alineamiento Constructivo Interactivo*. Montería-Colombia: Fondo editorial Universidad de Córdoba.
- Carrillo, O. (2015). *Las Competencias para la ciudadanía en el marco de la formación profesional de nivel medio en las Comunas de Concepción-Chile y de Barcelona-España*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Casado, O., Heras, C., Barba, J., Vega, D., Herrán, I., Pablos, L., Centeno, L., Martínez, R., Montiel, M. y Muñoz, M., Pérez, A. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Casanova, M. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher researcher and his students. En B. Dyson & A. Casey (eds.) *Cooperative learning in physical education: a research-based approach* (pp. 75-87). London: Routledge.
- Castro, M. (2010). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordón*, 63 (1), 109-123.
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere*, 10 (33), 335-342.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3ª ed.). Buenos Aires: Aiqué.
- CIDE (2012). *Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- CINDA (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: GOP.
- Cisneros, E. y Stake, R. (2010). La Evaluación de la Docencia en Educación Superior: de Evaluaciones Basadas en Opiniones de Estudiantes a Modelos por Competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1), 218-231.

- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (four Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2 Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Christensen, N. y Lane, J. (2016). *Know do understand. Development of competencies in Canada's schoolschildren*. Canada: Centre for human capital policy.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología*, 38 (3), 377- 400.
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, 6-27.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19 (33).
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), 97-113.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de education de Sevres*, abril (56), 1-9.
- De Miguel, M. (2006a). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza editorial.
- De Miguel, M. (2006b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO Publishing.
- Diario Oficial de la República de Chile. (2015). *Ley de Inclusión Escolar*. Chile.
- Díaz-Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: Una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3 (7), 24-40
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, E., Fernández-Cano, A., Faouzi, T., Henríquez, C. (2015). Validación del constructo subyacente en una escala de evaluación del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente mediante análisis factorial confirmatorio. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 47-63.

- Díaz, L., Martínez, I., Roa, G. y Sanhuesa, J. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, 9 (25), 421-436.
- Dichev C., y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (9), 1-36.
- Duque, P., Rodríguez, J., y Vallejo, S. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el Desempeño Académico en dos facultades de salud de las Universidades de: Manizales y católica* (Doctoral disertación, Tesis presentada para obtención del grado de Magísteres en Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales-CINDE. (Documento sin publicar).
- Eraut, M. (2006). *Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en E. Superior*. Seminario RED-U, Fac. CC Económicas, U. Barcelona.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Vol. I: Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (Eds.). (1972). *learning to be the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGrawHill.
- Fernández, M. J., Montanero, M., y Lucero, M. (2018). La evaluación de la competencia narrativa en la educación básica. *Revista de Educación* (en prensa).
- Fernández, N. G., y Jácome, G. A. C. (2016). ¿Cómo aplicar la "flipped classroom" en primaria? Una guía práctica. *Aula de innovación educativa*, 250, 46-50.
- Fernández-Rio, J., Méndez-Giménez, A., (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, (29), 201-206
- Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., García, J., Álvarez, M., y Robledo, P. (2008). *Estudio comparativo de la eficacia de metodologías activas: estudio de casos, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), expertos y estudio dirigido*. Universidad de León.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. España: Paidós.
- García, E., y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35 (marzo).
- García, R. y García, A. (2015). Instrumentos de evaluación por competencias en primaria: Experiencia didáctica en el área de educación física. *Aula de Encuentro*, 2 (17), 155-178.
- García, M. (2011). Innovaciones orientadas al EEES. Las competencias y su evaluación como elementos de planificación en el marco del

- EEES. En J.J. Maquilón (coord.). *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Editum.
- García, M. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: D.M.
- García, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106.
- González, A. y De Pablos, J. (2015). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 401-417.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. y Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores deficiencia escolares y universitarios. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 75-85.
- González-Weil, C., Cortez, M., Pérez, J., Bravo, P., y Ibaceta, Y. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), 129-146.
- Griffin, P., McGaw, B. y Care, E. (Edts) (2013). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. NY: Springer.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63 (3), 321-338.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández de la Torre, E. (2011). Cambiar e innovar en educación secundaria: los “proyectos integrados” para construir un conocimiento compartido. *Ediciones universidad de Salamanca*, 28 (2), 79-95.
- Hernández, J. y Lorandi, A. (2013) El uso del portafolio de evidencias de aprendizaje como herramienta para la evaluación por competencias en una asignatura. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-13.
- Hidalgo, N., Murillo, F. (2017). Concepciones de docentes y estudiantes sobre una evaluación justa: Un estudio fenomenográfico. En *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME)*, pp. 412-415. Madrid.
- Puigvert, G. e Iglesias, J. (2017). La evaluación de competencias en la educación superior. En: *El reto de la evaluación por competencias en las asignaturas de Humanidades III* Encuentro Internacional Universitario Ponencias y conversatorios. Pontificia Universidad Católica del Perú

- Jiménez, J.M., González, A.P, Fandos, M. (2006). La programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Tejada y V. Giménez (coords): *Formación de formadores. Escenario aula*. Thomson paraninfo: Madrid pp. 209-270.
- Labra, J., Fernández, D., Calvo, J. y Cernuda, A. (2013, 09 06). *Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos utilizando herramientas colaborativas de desarrollo de software libre*. Consultado en Actas del Congreso JENUI 2006: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2006/>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Canadá: Guérin.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *VOLS*, 185.
- Latorre, M. (2002). Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en la práctica pedagógica de profesores en ejercicio. *Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad René Descartes-Paris Sorbonne*.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas pedagógicas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 75-91.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence. *Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les editions d´organisation.
- Ley N° 20370. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto 2009.
- Leyva, Y. (2012). La evaluación de las competencias docentes de profesores de licenciatura en educación preescolar y primaria: El caso de una escuela normal mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 140-158.
- López, C., Benedito, V. y León, M., (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación. La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación Universitaria*, 9 (4), 11-22.
- López, P. y Alsina, A., (2016). Creencias de los Futuros Maestros sobre la Aptitud Matemática: consideraciones para Promover Procesos de Cambio en la Formación Inicial. *Bolema*, 30 (56), 892 - 905.
- López, M., y Schmelkes, C. (2002). *Diseño de cuestionarios*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos15/diseniocuestionarios/diseniocuestionarios.shtml#DISE%C3%91>
- Manzanares, A., y Sánchez, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1e), 186-202.
- Manzano, V. (2010). *El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior*. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio.
- Marcelo, C. (1989). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22), 47-62.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Documento de trabajo. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Martínez, B. (2011). Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria. *Edetania*, 39, 101-112.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2010). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning
- McGaw, B. (2010). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project*. Melbourne: Melbourne Graduate School of Education.
- Medina L., Valdivia, A. y San Martín E. (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena, *PSYKHE*, 23 (2), 1-13.
- Méndez, D., Méndez, A. y Fernández-Río, F., (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 233-246.
- Mendoza, E., Buitrago, W., y González-Gutiérrez, L. F. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios pedagógicos*, 40 (1), 359-372.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- MINEDUC. (2016a). *Dotación docente por establecimiento 2015*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC. (2016b). *Registro matrícula única 2015*. Santiago de Chile: Centro de estudios.
- MINEDUC, (2016c). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Santiago de Chile: Informe mesa de desarrollo curricular.
- MINEDUC (2012a). *Bases curriculares para la educación básica*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC, (2012b). *Bases curriculares educación básica. Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Idioma extranjero inglés*. Santiago de Chile: Unidad de currículum y educación.
- MINEDUC (2011a) *Fundamentos bases curriculares 2011 de Educación Básica. Propuesta presentada para aprobación del consejo nacional de educación*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2011b). *Consulta nacional sobre las nuevas bases curriculares informe de resultados*. Santiago de Chile: centro de estudios.
- MINEDUC, (2009). *Propuesta ajuste curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza aprendizaje. Necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre educación. *Revista PRELAC*, 49-63.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: el caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 54-78.
- Monereo, C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje* (pp.15-62). Madrid: Visor

- Monereo, C. (2007). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ediciones Universitat Oberta de Catalunya.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Montanero, M., y Madeira, M. L. (2019). Escritura colaborativa encadenada: efectos en la competencia narrativa de estudiantes de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje* (en prensa).
- Montanero, M. (2019). Didáctica general. Planificación y práctica de la enseñanza primaria. Universidad de Extremadura, Cáceres. España.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington DC: McKinsey & Company.
- Muñoz, S. (2012). *Competencias percibidas para el aprendizaje autónomo en la universidad: una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Murphy, T. (2009). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Issues In Educational Research*, 20 (1), 39-46.
- Navarro, I., González, C., López, B. y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 99-117.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. París: OCDE.
- OCDE (2005b). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2014). Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno. París: OCDE.
- OCDE. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. In PISA*. OECD Publishing, París.
- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Oyarzún, H. (2015). *Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socio formativo basado en competencias*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Patiño, L., y Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1), 93-105.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad*, 16, 55-81.
- Pérez, A., Rodríguez, M. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 399-415.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences des l'école* (4° ed.). Paris: ESF.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gomez, D., Grau, V., Guzman, V., Muller, M., Ramirez, F., y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile Pontificia Universidad Católica de Chile, *PSYKHE*, 23 (2), 1-12.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC
- Puig, J. M. (Coord.), (2015). *11 Ideas Clave. ¿Cómo realizar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?* Barcelona: Graó.
- Puigvert, G. e Iglesias-Fonseca, J. (2017). El reto de la evaluación por competencias en las asignaturas de Humanidades. En III *Encuentro Internacional Universitario. La evaluación de competencias en la Educación Superior*, Ponencias y conversatorios Leandro García-Calderón Palomino, Ed. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Quijano, M. H. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista-Escuela de Administración de Negocios*, 48, 55-71
- Quintero, J., Munévar, R., y Yepes, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. *Pedagogía y saberes*, (24), 9-17.
- Ramírez, A. (2016). Evaluación de las competencias básicas en educación primaria: una mirada desde la óptica docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (1), 243-264.
- Ragin, C. (2013). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, California: U. of C. Press
- Ramírez, E., Martín-Domínguez, J., y Madail, M. (2016). Análisis comparativo de las prácticas docentes con recursos TIC. Estudio de casos con profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. *Relatec*, 15(1) 11-29.
- Reimers, F. y Chung C. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas y políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de cultura económica.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O. y Álvarez, M. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 369-383.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad de Sevilla. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 95-113.
- Rué, J. (2007). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, Num. Monograf. 1* http://www.redu.um.es/Red_U/m1/
- Sacavino, S. y Candau, M. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz, Universidad Autónoma de México. *Ra Ximhai*. 10 (2), 205-225.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2012) La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A.

- Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 42-73) Madrid: Wolters Kluwer.
- Sarramona I., López, J. (2014) Competencias básicas y el currículum. El caso de Cataluña. *Teoría Educativa*, 26 (2), 205-228.
- Savin-Baden, M., y Major, C. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), 165-184.
- Slavin, R. (1996). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos (2nd ed.)*. Madrid: Morata.
- Ministry of Education (2016). *Towards defining 21st century competencies for Ontario*. Ontario: Action Canada Foundation.
- Tapia, M^a N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tejada, J., y Giménez, V. (coords.). (2006). *Formación de Formadores. Escenario Aula* (Vol. 1 y 2). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19 (1), 17-37.
- UNESCO (2014). *Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda vida*. Paris: Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda vida.
- UNICEF. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Factores Asociados*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Vera, J., Torres, M. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Revista Medios y Educación*, 44, 143-155.
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. y García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 35-55.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villalta, M., y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 40 (2), 373-389.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 ideas clave Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zaccagnini, M. C. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamérica de educación*.

ANEXOS

Anexo 1 cuestionario versión inicial

Estimado/a juez experto:

En el contexto del Programa de Doctorado en Educación estoy elaborando una tesis sobre el “Prácticas docentes en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en la provincia de Concepción, Chile²”.

El instrumento que someto a vuestra valoración es parte de otras técnicas de recogida de información que permitirá dar mayor profundidad al problema de estudio.

Mencionar que este instrumento será respondido por profesores(as) de Educación General Básica, que trabajen en aula tanto en el sistema público como privado, en lugares urbanos como rurales.

Es importante tener en cuenta que los objetivos de la investigación son:

- Establecer cuáles son las competencias básicas más adquiridas y las menos adquiridas por los estudiantes de educación básica en Chile
- Analizar las prácticas docentes que utilizan los profesores para el desarrollo y adquisición en relación con las estrategias metodológicas usadas en el proceso.
- Analizar las estrategias metodológicas utilizadas en la adquisición y desarrollo de competencias básicas en los estudiantes.
- Analizar cómo adquieren las competencias básicas los estudiantes de educación básica en Chile.

Con el fin de conocer observaciones y opiniones de jueces, se solicita que indique los problemas relacionados con la falta de relevancia y representatividad de las afirmaciones, además de otras cuestiones correspondientes a formato, presentación, lenguaje y vocabulario del instrumento. La información que se colecte será utilizada para tomar decisiones respecto de la necesidad de rechazar, mejorar o mantener los ítems presentes en el cuestionario.

Al respecto, se pide su valiosa colaboración para que valore la *Univocidad* (el ítem es claro o, por el contrario, lleva a confusiones), la *Pertinencia* (relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación) y el grado de *Importancia* (de cada pregunta para los objetivos de la investigación). Encontrará en cada pregunta los recuadros para su valoración de acuerdo a los criterios mencionados anteriormente.

Agradeciendo cordialmente su colaboración, le saluda:

Pamela Caro Quintana

Doctoranda en Educación

² Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antoni Navío Gámez, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Cuestionario dirigido a profesores de educación general básica

“Prácticas docentes en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en la provincia de Concepción, Chile”.

El cuestionario que se responderá a continuación se encuentra inserto en la investigación del Doctorado en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. La investigación lleva por título “Prácticas docentes en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en la provincia de Concepción, Chile³”, el cual desea contribuir desde la perspectiva de la investigación y conocer así las prácticas docentes del profesorado sobre como desarrollan/activan competencias básicas en sus estudiantes.

Cabe mencionar que toda la información aquí registrada será confidencial y el anonimato está garantizado para quienes participen, como así también de la institución a la que pertenece.

Sus resultados se darán a conocer en la presentación del Doctorado en la Universitat Autònoma de Barcelona.

El cuestionario solicita información sobre prácticas docentes en el aula para el desarrollo y adquisición de competencias en los estudiantes. Al respecto:

- La persona que conteste este cuestionario debe ser profesor(a) de aula de educación general básica. En un tiempo máximo de 30 minutos.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en *cursiva*.
- Una vez que haya rellenado el cuestionario, por favor, guárdelo para ser entregado en la fecha y forma convenidas con la investigadora
- Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede ponerse en contacto con la doctoranda a través del siguiente correo electrónico: pamelac Quintana@gmail.com.

Muchas gracias por su colaboración.

³ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antoni Navío Gámez, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

I. Aspectos sociodemográficos

1. Sexo (marcar con una X)

Femenino

Masculino

2. Edad (escribir número)

3. Dependencia del establecimiento donde trabaja (marque una opción con una X)

Municipal

Particular subvencionado

Particular pagado

4.a) ¿Cuántos años totales como profesor(a) posee? (escriba un número)

b) ¿Cuántos años lleva trabajando en este establecimiento? (escriba un número)

5. ¿En qué nivel de la enseñanza básica trabaja actualmente? (marque con una X, la(s) casillas que corresponda)

Primero básico

Quinto básico

Segundo básico

Sexto básico

Tercero básico

Séptimo básico

Cuarto básico

Octavo básico

6. Marque con una X si posee especialidad

Especialidad Si ____ no ____

En caso de poseerla escríbala

7. ¿El establecimiento donde trabaja en qué área geográfica se encuentra? (*marque con una X una opción*) y escriba el municipio al que pertenece.

Rural Urbano

Municipio: _____

8. Institución de egreso (*marque con una X una opción*)

Universidad Instituto profesional

9. ¿Cuál es su mayor nivel de estudios? (*marque una opción, siendo ésta su mayor nivel académico*)

Título profesional Postítulo

Diplomado Magíster

Doctorado

II. Sobre las competencias básicas

10. ¿Cuánto cree usted conocer sobre las competencias básicas y cómo desarrollarlas en sus estudiantes? (*marque una opción con una X*)

Nada Poco Regular Bastante Mucho

11. De acuerdo a su opinión ¿en su establecimiento se trabaja en el aula por competencia con sus estudiantes? (*marque una opción con una X*)

Nada Poco Regular Bastante Mucho

12. En relación a la evaluación por competencias, ¿trabaja en el aula la evaluación por competencias con sus estudiantes? (*marque una opción con una X*)

Nada Poco Regular Bastante Mucho

13. De acuerdo a su conocimiento ¿conoce los beneficios y complejidades del trabajo por competencia? (*Marque una opción con una X*)

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

Nada Poco Regular Bastante Mucho

14. De acuerdo a su conocimiento, de las siguientes competencias ¿En qué medida se desarrollan estas competencias en la educación básica? (siendo el número nada la menos desarrollada y el número mucho la más desarrollada, marque una X por cada opción)

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Formas de pensar	<input type="radio"/>				
Creatividad	<input type="radio"/>				
Pensamiento crítico	<input type="radio"/>				
Resolución de problemas	<input type="radio"/>				
Toma de decisiones y el aprendizaje	<input type="radio"/>				
Formas de trabajo	<input type="radio"/>				
Comunicación y colaboración	<input type="radio"/>				
Habilidades para la vida en el mundo	<input type="radio"/>				
Ciudadanía	<input type="radio"/>				
Responsabilidad personal y social	<input type="radio"/>				
Utilización de TICS	<input type="radio"/>				
Matemática	<input type="radio"/>				
Lingüística	<input type="radio"/>				
Ciencias	<input type="radio"/>				
Autonomía	<input type="radio"/>				
Aprender a aprender	<input type="radio"/>				

III. Sobre las estrategias metodológicas

15. De acuerdo a su opinión, indique con cual metodología (prácticas) cree usted que logra la adquisición de competencias en sus clases. (Marque una opción por cada metodología)

	Nunca	Pocas veces	Regularmente	Casi siempre	Siempre
Instrucción del profesor(a)	<input type="radio"/>				
Trabajo autónomo	<input type="radio"/>				
Trabajo cooperativo	<input type="radio"/>				
Material de soporte de aprendizaje	<input type="radio"/>				
Aprendizaje basado en proyectos	<input type="radio"/>				
Resolución de problemas	<input type="radio"/>				
Enseñanza basada en preguntas	<input type="radio"/>				

16. En su práctica docente, ¿Con qué frecuencia utiliza y cuál de estas estrategias metodológicas cree usted que facilita la adquisición de competencias? (Marque una opción por frecuencia y otra por adquisición por cada estrategia)

	Frecuencia de utilización					Facilita la adquisición de competencias				
	Nunca	Pocas veces	Regular	Casi siempre	Siempre	Poco	A veces	Regular	Bastante	Mucho
Clases prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminarios-talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases teóricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades para el aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizajes basados en proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajos de investigación y documentación por parte del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza mediante preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

17. ¿En qué grado utiliza los siguientes recursos de aprendizaje? (marque una opción por recurso)

	Poco	A veces	Regularmente	Bastante	Mucho
Guías de aprendizaje	<input type="radio"/>				
Apoyo audio-visual	<input type="radio"/>				
Material concreto	<input type="radio"/>				
Esquemas/guión de la clase	<input type="radio"/>				
Resúmenes	<input type="radio"/>				
Estudio de casos/ simulaciones	<input type="radio"/>				
Experimentos	<input type="radio"/>				
Mapas conceptuales	<input type="radio"/>				
Aprendizaje basado en problemas	<input type="radio"/>				

IV. Sobre las prácticas docentes

18. De las siguientes prácticas docentes ¿cuál práctica docente facilita la adquisición de competencias y es la más o menos utilizadas? (marque una opción por la que facilita y otra por la más o menos utilizada)

	Facilita la adquisición de competencias					Práctica docente más o menos usada				
	Nada	Poco	A veces	Bastante	Mucho	Nada	Poco	A veces	bastante	Mucho
Planificación anual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clase a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualización de mis clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidad a la vida diaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño de las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo a la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades fuera del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexión continua con sus pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso con la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilización regular de TICS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso creativo de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Desarrollo profesional y capacitación

19. En su opinión, ¿con qué perfeccionamiento adquirido en su carrera, ha mejorado su formación inicial? *(escriba en el espacio entregado, campo obligatorio, ya sea que posea o no la formación)*

20. En su trabajo actual, existen o han existido instancias de desarrollo profesional con enfoque en el trabajo por competencias en los estudiantes *(escriba su respuesta, campo obligatorio ya sea que exista o no la instancia)*

Anexo 2 Validación de cuestionario

Estimado/a experto/a:

En el contexto del Programa de Doctorado en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona estoy elaborando una tesis sobre las “Prácticas docentes en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en la provincia de Concepción, Chile⁴”.

El instrumento que someto a vuestra valoración es parte de otras técnicas de recogida de información que permitirá dar mayor profundidad al problema de estudio.

Este instrumento será respondido por profesores(as) de Educación General Básica, que trabajan en aula tanto en el sistema público como privado, en lugares urbanos como rurales.

Es importante tener en cuenta que los objetivos de la investigación son:

- Establecer cuáles son las competencias básicas más adquiridas y las menos adquiridas por los estudiantes de educación básica en Chile
- Analizar las estrategias metodológicas utilizadas en la adquisición y desarrollo de competencias básicas en los estudiantes.
- Analizar las prácticas docentes que utilizan los profesores para el desarrollo y adquisición en relación con las estrategias metodológicas usadas en el proceso.
- Analizar cómo adquieren las competencias básicas los estudiantes de educación básica en Chile.

Se solicita su valiosa colaboración para que valore la *Univocidad* (si el ítem es claro o, por el contrario, lleva a confusión a la persona que debe contestarlo), la *Pertinencia* (relacionada con la correspondencia del ítem con el objeto de estudio y el contexto en el que se desarrolla la investigación) y el grado de *Importancia* (de cada ítem para los objetivos de la investigación). Encontrará en la parrilla que se adjuntó los ítems que deben ser valorados. Asimismo, el cuestionario tal y como se ha diseñado para ser pasado a los profesores.

En caso de que un ítem lo considere no unívoco, le rogamos indique qué alternativas daría para mejorar su redacción y, en consecuencia, hacerlo unívoco.

Además de la validación de acuerdo a los tres criterios presentes en la parrilla, serán bienvenidas otras consideraciones tales como la inclusión de nuevos ítems, la eliminación de aquellos que sean reiterativos u otros aspectos relacionados con la puesta en práctica del instrumento. Toda la información que nos facilite será utilizada para tomar decisiones respecto de la necesidad de rechazar, mejorar o mantener los ítems presentes en el cuestionario.

⁴ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antoni Navío Gámez, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Agradeciendo cordialmente su colaboración, le saluda:

Pamela Caro Quintana

Doctoranda en Educación

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
I. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS									
1. Sexo									
2. Edad									
3. Dependencia del establecimiento donde trabaja									
4a. Años totales como profesor/a									
4b. Años en el actual establecimiento									
5. Nivel de enseñanza básica en el que trabaja									
6. Especialidad									
7. Área geográfica del establecimiento en el que trabaja									
8. Institución de egreso									
9. Mayor nivel de estudios									
II. SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS									
10. Grado de conocimiento de las competencias básicas									
11. Trabajo por competencias en su establecimiento									
12. Evaluación de competencias en su aula									
13. Beneficios y complejidades del trabajo por competencias									
14.1. Conocimiento de competencia: formas de pensar									
14.2. Conocimiento de competencia: creatividad									
14.3. Conocimiento de competencia: pensamiento crítico									
14.4. Conocimiento de competencia: resolución de problemas									
14.5. Conocimiento de competencia: toma de decisiones									
14.6. Conocimiento de competencia: formas de trabajo									
14.7. Conocimiento de competencia: comunicación y colaboración									
14.8. Conocimiento de competencia: habilidades para la vida									
14.9. Conocimiento de competencia: ciudadanía									
14.10. Conocimiento de competencia: responsabilidad personal y social									
14.11. Conocimiento de competencia: utilización de Tics									
14.12. Conocimiento de competencia: Matemática									
14.13. Conocimiento de competencia: Lingüística									
14.14. Conocimiento de competencia: Ciencias									
14.15. Conocimiento de competencia: Autonomía									
14.16. Conocimiento de competencia: Aprender a aprender									

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
II. SOBRE LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS									
15.1. Metodología para adquisición de competencias: instrucción del profesor									
15.2. Metodología para adquisición de competencias: trabajo autónomo									
15.3. Metodología para adquisición de competencias: trabajo cooperativo									
15.4. Metodología para adquisición de competencias: material de soporte al aprendizaje									
15.5. Metodología para adquisición de competencias: aprendizaje basado en proyectos									
15.6. Metodología para adquisición de competencias: resolución de problemas									
15.7. Metodología para adquisición de competencias: enseñanza basada en preguntas									
16.1. Frecuencia uso estrategia: clases prácticas									
16.2. Frecuencia uso estrategia: seminarios-talleres									
16.3. Frecuencia uso estrategia: clases teóricas									
16.4. Frecuencia uso estrategia: estudio en grupo									
16.5. Frecuencia uso estrategia: trabajo autónomo									
16.6. Frecuencia uso estrategia: resolución de problemas									
16.7. Frecuencia uso estrategia: aprendizaje cooperativo									
16.8. Frecuencia uso estrategia: aprendizaje basado en proyectos									
16.9. Frecuencia uso estrategia: trabajos de investigación y documentación									
16.10. Frecuencia uso estrategia: enseñanza mediante preguntas									
17.1. Grado de utilización recurso aprendizaje: guías de aprendizaje									
17.2. Grado de utilización recurso aprendizaje: apoyo audiovisual									
17.3. Grado de utilización recurso aprendizaje: material concreto									
17.4. Grado de utilización recurso aprendizaje: esquemas/guión de clase									
17.5. Grado de utilización recurso aprendizaje: resúmenes									
17.6. Grado de utilización recurso aprendizaje: estudios de caso/simulaciones									
17.7. Grado de utilización recurso aprendizaje: experimentos									
17.8. Grado de utilización recurso aprendizaje: mapas conceptuales									
17.9. Grado de utilización recurso aprendizaje: aprendizaje basado en problemas									

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		IMPORTANCIA				
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5
IV. SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES									
18.1. Práctica facilitadora: planificación anual									
18.2. Práctica facilitadora: clase a clase									
18.3. Práctica facilitadora: contextualización de clases									
18.4. Práctica facilitadora: aplicabilidad vida diaria									
18.5. Práctica facilitadora: interacción con estudiantes									
18.6. Práctica facilitadora: diseño de las actividades									
18.7. Práctica facilitadora: tiempo a la enseñanza									
18.8. Práctica facilitadora: actividades fuera del aula									
18.9. Práctica facilitadora: reflexión continua con sus pares									
18.10. Práctica facilitadora: compromiso con la escuela									
18.11. Práctica facilitadora: utilización regular de TICs									
18.12. Práctica facilitadora: uso creativo de recursos									
V. DESARROLLO PROFESIONAL Y CAPACITACIÓN									
19. Perfeccionamiento formación inicial									
20. Instancias de desarrollo profesional por competencias de estudiantes									

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

Anexo 3

Informe de validación de cuestionario

El cuestionario diseñado en esta investigación luego de ser evaluado y sometido a un proceso de validación por 10 jueces expertos, entre los cuales se encuentra académicos de diferentes Universidades tanto chilenas, como españolas quienes gracias a su colaboración se pudo modificar y tener en cuenta las observaciones, las cuales aportaron a su mejora. A continuación, el listado de participantes.

Experto (A) Académico Doctor Universidad de Concepción.

Experto (B) Académico Magíster Universidad de Concepción.

Experto (C) Académica Doctora Universidad de Concepción.

Experto (D) Académico Magíster Universidad de Concepción.

Experto (E) Académico Doctor Universidad de Concepción.

Experto (F) Académica Doctora Universidad Católica de Temuco.

Experto (G) Académico Doctor Universitat Autònoma de Barcelona.

Experto (H) Académica Doctora Universidad de Antofagasta.

Experto (I) Académico Doctor Universitat Autònoma de Barcelona.

Experto (J) Académica Doctora Universitat Autònoma de Barcelona.

El resultado de dicho proceso se presenta en forma resumida por preguntas las cuales se agruparon todas las respuestas de los jueces, teniendo en cuenta los criterios de Univocidad, Pertinencia e Importancia

Pregunta	Univocidad		Pertinencia		Importancia	Modificación
1	Si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
2	Si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
3	Si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
4	Si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
5	Si	100%	Si	90%	4,8	Sin modificación
6	Si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
7	si	100%	Si	90%	4,8	Sin modificación
8	si	100%	Si	100%	4,8	Sin modificación
9	Si	100%	Si	90%	4,8	Sin modificación
10	Si	60%	si	100%	5	Se observa que hay dos preguntas en una las cuales fueron separadas
11	Si	90%	Si	100%	5	Sin modificación
12	Si	80%	Si	100%	5	Sin modificación
13	Si	70%	Si	100%	5	Sin modificación
14.1	si	90%	Si	90%	5	Sin modificación
14.2	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.3	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.4	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.5	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

14.6	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.7	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.8	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
14.9	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
14.10	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.11	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.12	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.13	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.14	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
14.15	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
14.16	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
15.1	Si	70%	Si	100%	5	Sin modificación
15.2	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
15.3	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
15.4	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
15.5	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
15.6	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
15.7	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
16.1	Si	80%	Si	100%	5	Sin modificación
16.2	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.3	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.4	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.5	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.6	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
16.7	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.8	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.9	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
16.10	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.1	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.2	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.2	si	100%	si	100%		Sin modificación
17.3	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
17.4	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.5	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.6	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.7	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.8	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
17.9	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
18.1	Si	90%	Si	100%	5	Sin modificación
18.2	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.3	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.4	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.5	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.6	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.7	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
18.9	si	100%	si	100%	5	Sin modificación
18.10	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.11	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación
18.12	Si	100%	Si	100%	5	Sin modificación

19	Si	60%	Si	100%	5	Pregunta que fue reformulada y organizada en jerarquía
20	Si	60%	Si	100%	5	Pregunta que fue reformulada y organizada por jerarquía

En términos generales, la validación de parte de los jueces fue positiva ya que dentro de sus ponderaciones la mayoría fueron altas, y las observaciones en general fueron aceptadas e incorporadas, pero no implicaban una gran reformulación respecto del instrumento, de las sugerencias las cuales fueron incorporadas se encuentran:

- Se separaron tres preguntas que iban agrupadas, las cuales fueron separadas como se había diseñado inicialmente.
- Se cambiaron indicadores de Likert dentro de algunas de las preguntas, por considerarse muy ambiguos o poco adecuados respecto de la pregunta.
- Se agregaron en algunas de las tablas palabras claves al inicio de las columnas como recursos, competencias y metodologías.
- Se agregó y contextualizó en el apartado de las competencias básicas un párrafo introductorio.

Como resultado final, el instrumento fue bien valorado por los jueces expertos y no tuvo mayores cambios en su estructura respecto a su diseño inicial.

Anexo 4: Versión final del cuestionario

Cuestionario dirigido al profesorado de educación general básica

El cuestionario que se responderá a continuación se encuentra inserto en la investigación del Doctorado en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona. La investigación lleva por título “Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de educación básica en la provincia de Concepción, Chile⁵”, el cual desea contribuir desde los hallazgos a encontrar la mejora y conocimiento de las prácticas del profesorado sobre como desarrollan/activan competencias básicas en sus estudiantes.

Cabe mencionar que toda la información aquí registrada será confidencial y el anonimato está garantizado para quienes participen, como así también de la institución a la que pertenece.

Sus resultados se darán a conocer en la presentación del Doctorado en la Universitat Autònoma de Barcelona.

El cuestionario solicita información sobre prácticas pedagógicas en el aula para el desarrollo y adquisición de competencias en los estudiantes. Para ello considerar:

- La persona que conteste este cuestionario debe ser profesor(a) de aula de educación general básica. En un tiempo máximo de 30 minutos.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en *cursiva*.
- Una vez que haya rellenado el cuestionario, por favor, guárdelo para ser entregado en la fecha y forma convenidas con la investigadora.
- Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede ponerse en contacto con la doctoranda a través del siguiente correo electrónico: pamelacquintana@gmail.com.

Muchas gracias por su colaboración.

⁵ Tesis doctoral dirigida por el Dr. Antoni Navío Gámez, Depto. de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

I. Aspectos sociodemográficos1. Género (*marcar con una X*) Femenino Masculino2. Edad (*escribir número*)
_____3. Dependencia del establecimiento donde trabaja (*marque una opción con una X*) Municipal Particular subvencionado Particular pagado4.a) ¿Cuántos años totales como profesor(a) posee? (*escriba un número*)
_____b) ¿Cuántos años lleva trabajando en este establecimiento? (*escriba un número*)
_____5. ¿En qué nivel de la enseñanza básica trabaja actualmente? (*marque con una X, la(s) casillas que corresponda*)

<input type="radio"/> Primero básico	<input type="radio"/> Quinto básico
<input type="radio"/> Segundo básico	<input type="radio"/> Sexto básico
<input type="radio"/> Tercero básico	<input type="radio"/> Séptimo básico
<input type="radio"/> Cuarto básico	<input type="radio"/> Octavo básico

6. Marque con una X si posee especialidad.

a) Especialidad Sí _____ No _____

b) En caso de poseerla escríbala
_____7. ¿El establecimiento donde trabaja en qué área geográfica se encuentra? (*marque con una X una opción*) y escriba el municipio al que pertenece.

Rural

Urbano

Municipio:

8. Institución de egreso (*marque con una X una opción*)

Universidad

Instituto profesional

9. ¿Cuál es su mayor nivel de estudios? (*marque una opción, siendo ésta su mayor nivel académico*)

Título profesional

Postítulo

Diplomado

Magíster

Doctorado

II. Sobre las competencias básicas:

Entendiendo que son un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten a la persona desenvolverse, y solucionar diferentes situaciones de su vida de manera satisfactoria.

Se debe aclarar que en Chile se trabaja sobre Objetivos de Aprendizaje, pero estos tienen un enfoque competencial.

10. ¿Cuánto cree usted conocer sobre las competencias básicas? (*Marque una opción con una X*)

Nada

Poco

A menudo

Bastante

Mucho

11. De acuerdo a su opinión, ¿En su lugar de trabajo se realiza de forma institucionalizada el trabajo por competencias con sus estudiantes? (*marque una opción con una X*)

Nada

Poco

A menudo

Bastante

Mucho

12. En relación a la evaluación de las competencias, ¿usted trabaja estrategias de evaluación por competencias con sus estudiantes? (*marque una opción con una X*)

Nada

Poco

A menudo

Bastante

Mucho

13. De acuerdo a su conocimiento y experiencia ¿conoce los beneficios y complejidades del trabajo por competencia? (*Marque una opción con una X*)



Nada



Poco



A menudo



Bastante



Mucho

14. De acuerdo a su conocimiento, de las siguientes competencias ¿En qué medida se desarrollan en sus estudiantes estas competencias? (*siendo Nada la menos desarrollada y Mucho la más, marque una opción por cada competencia*)

Competencias	Nada	Poco	A menudo	Bastante	Mucho
Formas de pensar	<input type="radio"/>				
Creatividad	<input type="radio"/>				
Pensamiento crítico	<input type="radio"/>				
Resolución de problemas	<input type="radio"/>				
Toma de decisiones y el aprendizaje	<input type="radio"/>				
Formas de trabajo	<input type="radio"/>				
Comunicación y colaboración	<input type="radio"/>				
Habilidades para la vida en el mundo	<input type="radio"/>				
Ciudadanía	<input type="radio"/>				
Responsabilidad personal y social	<input type="radio"/>				
Utilización de TICS	<input type="radio"/>				
Matemática	<input type="radio"/>				
Lingüística	<input type="radio"/>				
Ciencias	<input type="radio"/>				
Autonomía	<input type="radio"/>				
Aprender a aprender	<input type="radio"/>				

III. Sobre las estrategias metodológicas

15. De acuerdo a su opinión, indique con cual metodología logra o lograría la adquisición de competencias en sus clases. (*Marque una opción por cada metodología*)

Metodologías	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Instrucción del profesor(a)	<input type="radio"/>				
Trabajo autónomo	<input type="radio"/>				
Trabajo cooperativo	<input type="radio"/>				
Material de soporte de aprendizaje	<input type="radio"/>				
Aprendizaje basado en proyectos	<input type="radio"/>				
Resolución de problemas	<input type="radio"/>				

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

Enseñanza basada en preguntas	<input type="radio"/>				
-------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

16. En su trabajo en el aula, ¿Con qué frecuencia utiliza estas estrategias metodológicas para la adquisición de competencias en sus estudiantes? (Marque una opción por cada estrategia metodológica)

Estrategia metodológica	Frecuencia de utilización				
	Nunca	Pocas veces	A menudo	Casi siempre	Siempre
Clases prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminarios-talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases teóricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades para el aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizajes basados en proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajos de investigación y documentación por parte del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñanza mediante preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.- En su trabajo en el aula, ¿Cuál estrategia metodológica cree usted que facilita o facilitaría la adquisición de competencias en sus estudiantes? (Marque una opción por cada estrategia metodológica)

Estrategia metodológica	Facilita la adquisición de competencias				
	Poco	A veces	A menudo	Bastante	Mucho
Clases prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminarios-talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases teóricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajo autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades para el aprendizaje cooperativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizajes basados en proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trabajos de investigación y documentación por parte del estudiante	<input type="radio"/>				
Enseñanza mediante preguntas	<input type="radio"/>				

18. ¿En qué grado utiliza los siguientes recursos de aprendizaje? (marque una opción por recurso)

Recursos de aprendizaje	Poco	A veces	A menudo	Bastante	Mucho
Guías de aprendizaje	<input type="radio"/>				
Apoyo audio-visual	<input type="radio"/>				
Material concreto	<input type="radio"/>				
Esquemas/guión de la clase	<input type="radio"/>				
Resúmenes	<input type="radio"/>				
Estudio de casos/simulaciones	<input type="radio"/>				
Experimentos	<input type="radio"/>				
Mapas conceptuales	<input type="radio"/>				
Aprendizaje basado en problemas	<input type="radio"/>				

IV. Sobre las prácticas pedagógicas

19. De las siguientes prácticas pedagógicas ¿cuál facilita o facilitaría la adquisición de competencias en sus estudiantes? (marque una opción por práctica docente)

Práctica pedagógica	Facilita la adquisición de competencias				
	Nada	Poco	A veces	Bastante	Mucho
Planificación anual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clase a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualización de mis clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidad a la vida diaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño de las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo a la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades fuera del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexión continua con sus pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias básicas en estudiantes de la provincia de Concepción

Compromiso con la escuela	<input type="radio"/>				
Utilización regular de TICS	<input type="radio"/>				
Uso creativo de recursos	<input type="radio"/>				

20. De las siguientes prácticas pedagógicas ¿cuál es la más o menos utilizada en sus clases? (marque una opción por cada práctica pedagógica)

Práctica pedagógica	Práctica pedagógica más o menos utilizada				
	Nada	Poco	A veces	Bastante	Mucho
Planificación anual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clase a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contextualización de mis clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicabilidad a la vida diaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción con los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseño de las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo a la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades fuera del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexión continua con sus pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso con la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilización regular de TICS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso creativo de recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Desarrollo profesional y capacitación

21. En su opinión, ¿con qué perfeccionamiento, curso, capacitación adquirido en su carrera profesional, ha mejorado su formación inicial? (escriba en el espacio entregado, campo obligatorio, ya sea que posea o no la formación)

1.- 2.- 3.-
--

22. En su trabajo actual, existen o han existido instancias de desarrollo profesional con enfoque en el trabajo por competencias en los estudiantes, por ejemplo: trabajo colaborativo

por ciclos o departamentos, reflexión docente, etc. (*Escriba su respuesta, campo obligatorio ya sea que exista o no la instancia*)

1.-
2.-
3.-

Anexo 5: Guión de entrevistas y grupos focales

Guión de entrevistas y grupos focales

Participantes entrevistas: Directores, Jefe de UTP, Encargado de Ciclo, Profesionales DAEM y académico universidad

Participantes grupos focales: profesoras y profesores del sistema público que trabajen en aula en la educación básica.

A.- EN RELACION A LAS COMPETENCIAS BASICAS

Los profesores declaran en el cuestionario conocer sobre las competencias básicas, reconocer sus beneficios y complejidades, y además trabajan la evaluación por competencias (siendo los hombres quienes más la desarrollan)

1.- Usted ¿Qué opina sobre estos resultados? ¿Se acerca a la percepción que tiene del trabajo diario que realiza usted y sus colegas?

2.- ¿Cómo describiría al profesorado de educación básica en relación a su trabajo por competencias? De acuerdo a su experiencia, los y las profesores/as de educación básica qué características tiene el trabajo por competencias

3.- En la formación inicial docente, los perfiles de egreso están orientados para la formación y trabajo por competencias.

Ellos reconocen que se conoce y trabaja por competencias, sin embargo, también responden que a nivel de establecimiento no se realiza de forma institucionalizada un trabajo por competencia.

4.- ¿Qué se debería mejorar en las escuelas para lograrlo? ¿Por qué cree que no se realiza un trabajo institucionalizado?

5.- ¿Qué estrategias ayudarían a institucionalizar el trabajo por competencias?

6.- ¿Qué haría usted para mejorar este aspecto?

En términos generales

- *trabajo en colaboración como: las formas de trabajo, comunicación y colaboración, habilidades para el mundo y la competencia lingüística, son las más desarrolladas*

- *En tanto: la creatividad, habilidades para la vida, responsabilidad, competencia lingüística y ciencias son las profesoras quienes más la realizan*

7.- ¿Por qué cree usted que son estas las más desarrolladas en los estudiantes? ¿qué elementos diferenciadores podrían darse entre profesores y profesoras?

En relación a lo mismo, las competencias menos desarrolladas por los estudiantes son la formación ciudadana y el pensamiento crítico. Ambas buscan un desarrollo individual del estudiante.

8.- ¿Por qué cree que son estas dos competencias las menos desarrolladas por nuestros estudiantes?

9.- ¿Coincide con las respuestas de los encuestados con las competencias más y menos adquiridas? ¿El trabajo de profesores y profesoras tendría incidencia en este resultado?

10.- Existirían otras competencias más o menos desarrolladas por los estudiantes?

Se tiene que el trabajo por competencias en la institución, competencia del pensamiento crítico son los particulares subvencionados quienes más la desarrollan, mientras que la competencia de aprender a aprender, son los profesores del sistema municipal.

11.- Desde su punto de vista, habría más competencias diferenciadoras, según la dependencia. ¿a qué se deberían estas diferencias?

B.- EN RELACION A LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Según los encuestados las estrategias metodológicas que desarrollan más las competencias son el trabajo cooperativo y la resolución de problemas, en ambas se depende del rol del estudiante dentro del proceso de aprendizaje.

1.- ¿Qué opina sobre estos resultados?, ¿Por qué cree que son estas estrategias? ¿Cuál es rol del profesorado respecto del resultado anterior? ¿cuál es rol dentro del proceso de aprendizaje?

En relación a lo mismo, las estrategias que menos desarrollan competencias estaría la instrucción del profesor, siendo una estrategia que depende en sí misma del profesorado.

2.- ¿Cuál es rol del profesorado respecto del resultado anterior

3.- ¿Cuál cree en su opinión que son las estrategias que más desarrollan competencias?

En relación al uso que ellos dan a ciertas estrategias, las que más utilizan son las clases prácticas y el aprendizaje cooperativo.

4.- ¿Por qué cree usted que son las más utilizadas? ¿por qué facilitaría el desarrollo de competencias básicas?

Las menos utilizadas son el ABP y los seminarios-talleres las cuales requieren de conocer varias estrategias y un dominio de la disciplina de parte del profesorado.

5.- ¿Qué opina sobre esto?, ¿Por qué cree que son las menos utilizadas? ¿afectaría el logro de aprendizaje en los estudiantes?

Las más utilizadas por las profesoras son: la enseñanza mediante preguntas, guías de aprendizaje y planificación anual, son las mujeres quienes más la realizan Mientras que la investigación y documentación y utilización TIC son los profesores.

Ellos valoran las estrategias como facilitadoras y menos facilitadoras en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias. Entre las menos facilitadoras se encuentran las clases teóricas y los seminarios-talleres, en ambas se requieren de un gran dominio disciplinar de parte del profesorado

6.- ¿Por qué se valorarán como menos facilitadoras estas estrategias?

Y a la inversa las más facilitadoras son las clases prácticas y el aprendizaje cooperativo, ambas metodologías activas por parte del alumnado.

7.- ¿Usted ha observado en los/as profesores este tipo de prácticas y existe articulación con los resultados de aprendizaje? ¿A qué se deberá la consideración como facilitadoras (formación inicial, capacitaciones, etc.)?

8.- Usted ¿agregaría alguna estrategia que no haya sido mencionada, tanto como facilitadora como menos facilitadora?

Se tiene que los profesores noveles de menos de cinco años son los que más realizan cosas como: enseñanza mediante preguntas, utiliza material concreto, utilización de Tic, uso creativo de recursos, planificación anual, planificación clase a clase, tiempo a la enseñanza, en contraste se tiene que los más experimentados aparecen menos metodologías y prácticas desarrolladas con significancia como la metodología ABP, y seminarios- talleres.

9.- en relación a los profesores con más o menos experiencia ¿Qué opina sobre este dato?

C.- EN RELACION A LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS

Los recursos de aprendizaje fueron valorados como los más y menos utilizados en el aula y de acuerdo a los encuestados los más utilizados son el apoyo audiovisual, el material concreto y las guías de aprendizaje.

1.- Desde los aspectos organizativos, ¿existen los facilitadores para estos recursos de aprendizaje? ¿cuáles?

2.- ¿Por qué cree usted que son estos recursos los más utilizados por el profesorado?

En tanto los recursos menos utilizados por los profesores son los experimentos y las simulaciones o estudio de casos

3.- ¿Por qué cree usted que son menos utilizados estos recursos en el aula?

4.- ¿Cuál agregaría usted que no haya sido mencionado?

En relación a sus prácticas pedagógicas consideraron como facilitadores de adquisición de competencias la contextualización de la clase, aplicabilidad de la vida diaria y la interacción con los estudiantes, todas prácticas relacionadas directamente con los estudiantes.

5.- ¿Cómo describiría las prácticas de estos profesores? ¿se han visto reflejadas en los procesos de evaluación docente?

6.- ¿Por qué cree usted que fueron estas prácticas elegidas?

En tanto las que consideran como menos facilitadoras se encuentran la planificación anual y la planificación clase a clase, en ambas prácticas son determinadas como aspectos administrativos de los establecimientos y no tienen relación directa con el alumnado.

7.- ¿Por qué cree usted que son estas las menos facilitadoras? ¿Cómo es la organización curricular en su establecimiento? ¿Cuáles son los énfasis?

Finalmente está la frecuencia del uso que dan a estas prácticas para desarrollar competencias, entre las más utilizadas se encuentran la contextualización de la clase, la aplicabilidad a la vida diaria y la interacción con el estudiante.

8.- teniendo en cuenta estos datos, ¿Cómo describiría a este profesorado?

9.- ¿Por qué cree usted que son éstas prácticas más utilizadas?

En relación a los profesores con especialidad se tiene: el tiempo a la enseñanza, uso creativo de recursos y diseño de actividades son quienes más lo realizan

En contraste con los profesores sin especialidad quienes realizan: dedican tiempo a la enseñanza, interacción con estudiantes y compromiso con la escuela son los profesores que no poseen especialidad quienes más lo realizan.

12.- ¿Qué opina sobre este perfil de profesores? ¿se adecua o articulación con las líneas estratégicas del establecimiento?

En tanto la planificación anual, diseño de actividades, planificación clase a clase, contextualización de clases y diseño de actividades son los particulares subvencionados quienes más lo realizan

Mientras que la utilización de apoyo audiovisual y material concreto son los profesores del sistema municipal quienes más lo realizan

13.- ¿las estrategias anteriores responden a la mejora de los aprendizajes en el establecimiento? ¿Qué elementos cree usted que los hace diferentes?

D.- PREGUNTAS FINALES

Se realizaron dos preguntas, en la primera se consultaba sobre qué formación, o perfeccionamiento habían realizado luego de su formación inicial. Las respuestas en esta pregunta en su mayoría fueron Postítulo: 21%, Cursos (DUA, evaluación, currículum, articulación): 54%

1.- ¿Por qué cree usted que son estas actividades o perfeccionamientos los más desarrollados posterior a su formación inicial?

Luego se consultó sobre qué actividades realizaba el establecimiento para el trabajo por competencias siendo Reflexión pedagógica: 35%, Trabajo colaborativo por departamento o equipo PIE: 56%

2.- ¿Cree usted que están relacionadas con el trabajo por competencias?

3.- ¿Cuál actividad agregaría usted en su establecimiento para fortalecer el trabajo por competencias?