

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA  
PROGRAMA DE POSTGRADO Y MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  
SANTIAGO-CHILE

---

*GUIA DE ESTUDIO*

CURSO OPTATIVO ENERO 2008

***EL DESARROLLO AUTOGESTIONADO DE LAS COMPETENCIAS  
PROFESIONALES DOCENTES***

Prof.: Víctor Molina B., Ph.D.

## **INDICE**

1. *DEFINICION Y CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS COMPETENCIAS*
  - 1.1 *Origen del enfoque por competencias*
  - 1.2 *¿Qué son las competencias?*
  - 1.3 *Características y niveles de las competencias*
  - 1.4 *Algunos rasgos importantes de las competencias*
  - 1.5 *Qué 'no' son las competencias*
  
2. *LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: ALGUNOS PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS ACTUALES*
  - 2.1 *La específica hipercomplejidad del fenómeno educativo*
  - 2.2 *El carácter 'transaccional' (y no meramente transmisivo) de la acción educativa y de las competencias profesionales docentes*
  - 2.3 *El carácter 'indagativo' (y no meramente instrumental) de la acción educativa y de las competencias profesionales docentes*
  - 2.4 *El carácter 'ético' de la acción educativa y de las competencias profesionales docentes*
  - 2.5 *La interpretación musical como modelo analógico de tarea docente: recreación, improvisación, diálogo y co-autoría intelectual*
  - 2.6 *El teatro épico de Bertolt Brecht como modelo analógico de tarea docente: distanciamiento y orientación al desarrollo del pensamiento..*
  
3. *CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES*
  - Criterio N° 1*
  - Criterio N° 2*
  - Criterio N° 3*
  - Criterio N° 4*
  
4. *UNA EXPERIENCIA EXITOSA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: EL CASO ISUCH*
  
5. *ACTIVIDADES*
  - 5.1 *Actividades de aplicación y profundización*
  - 5.2 *Actividades de evaluación*
  
6. *BIBLIOGRAFIA BASICA Y DE REFERENCIA*

# 1. DEFINICION Y CARACTERISTICAS GENERALES DE LAS COMPETENCIAS

## *1.1 ORIGEN DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS*

Existe consenso en reconocer que el enfoque por competencias surge a partir de los trabajos y planteamientos del psicólogo social David McClelland, quien en 1973 cuestionó el uso de los tradicionales tests de aptitudes académicas y de conocimiento como predictores del desempeño laboral y del éxito en la vida. En su lugar, McClelland propuso las ‘competencias’ (en tanto pensamientos y conductas identificados como causalmente relacionados con desempeños exitosos) como un mejor predictor de desempeño.

Según McClelland, las ventajas del enfoque por competencias resultan fundamentalmente de que:

- a) El análisis comienza con la persona-en-el-trabajo,
- b) No emite supuestos *a priori* respecto de cuales son las características que se necesitan para desempeñar bien un trabajo.
- c) Determina cuales características humanas están asociadas al éxito en ese trabajo en base a entrevistas abiertas sobre eventos conductuales.
- d) Por estas razones, el método de competencias enfatiza la *validez de criterio*: qué causa realmente un desempeño superior en un trabajo,

## *1.2 ¿QUE ES UNA COMPETENCIA?*

- a) Es una “**característica subyacente** de un individuo” (Spencer & Spencer)
- b) “que está **causalmente relacionada** a un **desempeño superior** y/o eficaz con referencia a un **criterio**, en un trabajo o situación” (Spencer & Spencer).
- c) que involucra la “**movilización integrada** de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos (y, agregamos, también valores), para cumplir bien una **misión compleja**” (Levy-Leboyer).
- d) que es por ello “una **parte bien profunda y duradera de la personalidad** de una persona” (Spencer & Spencer”).
- e) y que, por todo lo anterior, permite “**predecir** el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y tareas laborales” (Spencer & Spencer). Al inferir y atribuir competencias en una persona se asume la idea de que su

desempeño futuro es previsible, no en todo su detalle pero sí en cuanto a su adecuación y eficacia (Rey).

- f) En este sentido, la competencia “se define en la exterioridad y, al mismo tiempo, es el postulado de un **poder interno**”, es decir, “la competencia es **al unísono visibilidad total e inaccesible secreto**, escondido en las profundidades del individuo” (Rey).

### ***1.3 CARACTERISTICAS Y NIVELES DE LAS COMPETENCIAS***

Según Spencer & Spencer:

**DESTREZAS** (skills)

**CONOCIMIENTOS**

---

**AUTO-CONCEPTO**  
(actitudes, valores, auto-imagen)

**RASGOS** (traits)  
(características físicas y respuestas consistentes)

**MOTIVOS** (motives)  
(que “impulsan, dirigen y seleccionan” la conducta hacia ciertas acciones o metas y lejos de otras)

---

#### **1.4 ALGUNOS RASGOS IMPORTANTES DE LAS COMPETENCIAS**

- 1) Poseen dinamismo y flexibilidad. En la medida que implican una capacidad de **articular** y **movilizar** recursos (personales y del entorno), frente a una tarea determinada, entonces la forma de articulación y de movilización de estos recursos, así como también el tipo y número de recursos articulados y movilizadas, cambia de una situación a otra en función de la tarea diseñada para ser resuelta. En este sentido, la articulación y movilización de recursos es quizás **siempre específica**, en algún grado, en la persona competente.
  
- 2) Tal como lo enfatiza Lévy-Leboyer, las competencias representan un **vínculo** entre las características personales y las características de la misión o tarea a realizar. Por consiguiente, no se reducen ni deben ser confundidas con las aptitudes o los rasgos de personalidad de un individuo *per se*, ni con los comportamientos ni las actividades requeridos por una misión o tarea *per se*, sino que deben ser entendidas en su “**doble aspecto de características individuales/misiones a llevar a cabo** que constituye la originalidad del concepto de competencia”.
  
- 3) En relación con el manejo de las competencias, los dos problemas principales son: a) su **evaluación** (implicando en ello su identificación, jerarquización, listado, etc.) y b) su **desarrollo**. Por diversas razones, el primer problema ha ocupado un lugar privilegiado (sobre todo por su relación directa con las necesidades de selección de personal). Sin embargo, es cada vez más evidente que el segundo problema posee igual o mayor importancia. En particular, todo indica que el desarrollo de las competencias es una responsabilidad que no solo está al alcance de cada organización como parte de su rodaje laboral normal, sino que el desarrollo de las competencias al interior de cada organización es quizás el método más poderoso de perfeccionamiento de su personal.
  
- 4) En relación al desarrollo de competencias, es conveniente señalar lo siguiente:
  - 4a) Las competencias se desarrollan en el individuo a partir de la relación entre los procesos de *aprendizaje* y de *desarrollo*. Un individuo desarrolla competencias a partir de su capacidad de aprender de su experiencia. Ellas no emergen directamente de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
  
  - 4b) El desarrollo de las competencias involucra un cambio personal integral. Más que una adquisición de competencias, lo que sucede es que el individuo se hace más competente. En este sentido, las competencias no son ‘cosas’ sino capacidades procesuales de un individuo.

4c) El desarrollo de las competencias depende fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional. En este sentido, apelan al individuo en su desarrollo como *sujeto* y en el ámbito del ejercicio de su libertad.

### ***1.5 QUE 'NO' SON LAS COMPETENCIAS***

En este respecto, es conveniente señalar al menos lo siguiente:

- Las competencias no deben ser confundidas ni con las aptitudes ni con los rasgos de personalidad ni con los conocimientos, etc., los que son meros atributos o características individuales, y que –en este respecto- solo representan ‘recursos’ posibles de ser articulados y movilizados en una competencia.
- La competencia no es directamente desempeño, si bien se manifiesta en un desempeño de excelencia. Una competencia funciona esencialmente como predictor de desempeño futuro.
- Tampoco constituye competencia cualquier factor que intervenga en el cumplimiento de una función o de un cargo. La competencia es un factor de desempeño superior en una tarea o misión específica.

## **2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: ALGUNOS PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS ACTUALES**

### **2.1 LA ESPECIFICA HIPERCOMPLEJIDAD DEL FENOMENO EDUCATIVO**

Tal como se ha venido argumentando recientemente (Molina 2006a, 2006b), el fenómeno educativo implica –en su sentido más genérico- una *articulación* de cuatro grandes procesos:

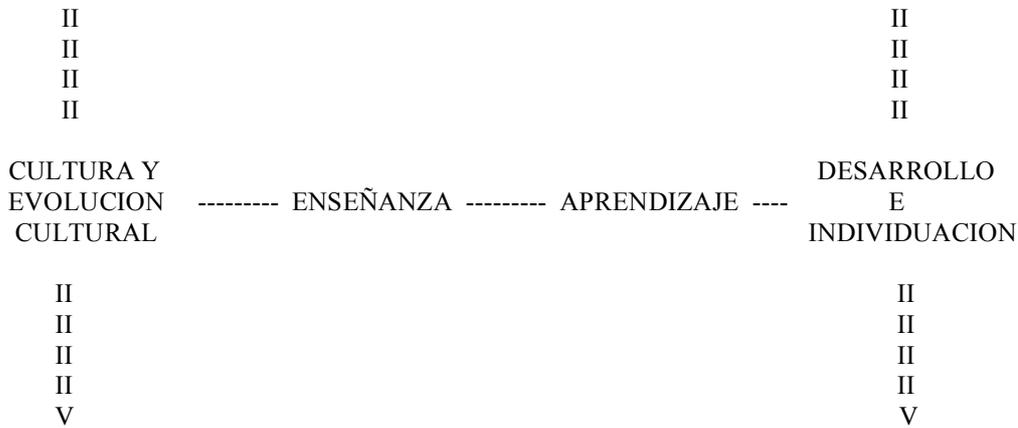
a) *el proceso de evolución cultural que caracteriza a la especie humana en tanto tal; proceso que continuamente –y de manera compleja y heterogénea- se alimenta de la innovación e intercambio cultural entre los muchos individuos, grupos y culturas que conforman nuestra especie; y que se expresa históricamente en una producción y acumulación de logros culturales (ideas, técnicas, etc.) que pueden y/o deben ser transmitidos -de alguna manera y en alguna proporción- a las nuevas generaciones y a los demás miembros de la especie.*

b) *los procesos de enseñanza que las diversas comunidades y sociedades humanas diseñan y realizan intencionalmente para transmitir los elementos de cultura que ellas valorizan, con el fin de que estos sean aprendidos y asimilados por determinados individuos que son así socializados en el marco de las formas de vida y de los universos de significación valorizados por sus grupos sociales.*

c) *los procesos de aprendizaje mediante los que los individuos se apropian de y asimilan elementos específicos de la o las culturas que les rodean, posibilitando y enriqueciendo con ello su propio desarrollo y construcción como sujeto.*

d) *los procesos de desarrollo e individuación en que cada uno de estos individuos están embarcados como parte de su ontogénesis humana, procesos privilegiadamente alimentados por sus aprendizajes en el marco de su participación en procesos culturales, en general, y en el contexto de su participación en procesos instruccionales, en particular.*

Por consiguiente, si quisiéramos representar la real complejidad de la educación de una manera simple, deberíamos recurrir a una imagen como la siguiente:



Entre otras cosas, esto significa que la educación no puede entonces ser pensada a través de fórmulas como aquella de ‘enseñanza-aprendizaje’. De hecho, y tal como John Dewey lo señaló con toda claridad a fines del siglo XIX (Dewey 1899), la noción de enseñanza-aprendizaje puede ser útil para describir el proceso de ‘instrucción’ pero es una fórmula demasiado estrecha para dar cuenta de la específica complejidad del proceso de ‘educación’ (del cual la instrucción es solo uno de sus momentos). En efecto, en la educación se articulan varios y diferentes procesos y relaciones que constituyen distintos ‘momentos’ de un gran proceso que solo es posible pensar como en continuo movimiento y en permanente flujo y en el cual se está constantemente produciendo y reproduciendo –bajo formas sociohistóricas siempre específicas– la particular forma de vida biopsicosociocultural que caracteriza a la especie humana. En este sentido, la educación no puede reducirse a ninguno de sus ‘momentos’ ni puede pensarse a partir de una sola de las relaciones que la constituyen.

En suma, la educación es un rico y complejo proceso en el que los seres humanos participan y se benefician –para bien de sus procesos de aprendizaje y de desarrollo– de la vida mental y cultural que define a los miembros de la especie humana, colectiva e individualmente, en un momento histórico y evolutivo determinado. En particular, y tal como Vygotsky lo sugirió brillante y pioneramente a comienzos del siglo veinte, la educación es esencialmente un proceso social en el que los individuos “se *desarrollan* al interior de la *vida intelectual* de los que lo rodean” (Vygotsky 1978). La educación es, en este sentido, un esfuerzo para *asistir* el desarrollo específicamente humano de cada individuo. De hecho, la necesidad de la educación proviene de que “lo más específico del ser humano es el hecho de que su desarrollo como individuo depende de la historia de su especie, pero no de la historia que se refleja en los genes y los cromosomas, sino más bien de aquella que se refleja en una cultura que es exterior a su organismo y más amplia de lo que puede abarcar la competencia de un ser humano. *Forzosamente*, entonces, el desarrollo de la mente *siempre es desarrollo asistido desde el exterior*” (Bruner 1987, p. 65, cursivas nuestras). En efecto, el desarrollo es en los seres humanos

un proceso necesariamente asistido desde la cultura, de lo cual se desprende que, en tanto innovación evolutiva específica de la especie humana, la cultura es a la vez “el mundo al que debemos adaptarnos y *la caja de herramientas para hacerlo*” (Bruner 1990, p. 12, cursivas nuestras). Esto clarifica aún más el hecho de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son solo el engranaje central de la necesaria *articulación* que debe producirse entre los logros de la evolución cultural de la especie humana y el desarrollo mental de sus diferentes individuos (asistido por la cultura), todo lo cual, en conjunto, configura el fenómeno educativo.

En este sentido, y tal como lo ha sugerido Jerome Bruner (1987), los diversos elementos de la cultura representan verdaderos *sistemas de herramientas* que *amplifican* las capacidades humanas. Dicha amplificación, que hace que nuestras capacidades devengan específicamente protésicas, nos lleva más allá de nuestra biología e instala en nosotros capacidades que dependen del uso de las herramientas que nosotros mismos creamos. En este sentido, un concepto o una buena idea es una herramienta que me permite pensar mejor, de ahí la importancia de aprender dicho concepto o idea como lo que realmente es, es decir como una herramienta que debemos aprender a usar... para pensar. Es aquí donde podemos apreciar la genialidad de Vigotsky y la crucial importancia de su argumentación. Vigotsky vio con toda claridad que en el caso humano “*el aprendizaje organizado adecuadamente resulta en desarrollo mental* y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Por consiguiente, *el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollar funciones psicológicas específicamente humanas, culturalmente organizadas*” (Vigotsky 1978, p. 90).

Por lo tanto, la acción educativa implica asistir no sólo los aprendizajes, sino también y fundamentalmente los procesos de desarrollo de la mente y del cerebro en cada uno de estos individuos; por tanto, implica potenciar aprendizajes que redunden en desarrollo mental y cerebral y, por ende, en desarrollo de las capacidades de innovación de cada individuo. De hecho, la evolución cultural de la especie descansa fundamentalmente en la creciente calidad de los procesos cognitivos de que son capaces los individuos *interdependientes* que somos los humanos (Elias 1991), en la medida que constituimos una *pluralidad de seres únicos* (Arendt 1961). La educación, tal como Jerome Bruner lo señaló una vez al comentar críticamente algunas ideas de Dewey, además de transmitir la cultura debe desarrollar la inteligencia y la mente “para que el individuo sea capaz de *ir más allá de las formas culturales de su mundo social*, capaz de *innovar* en cierta forma” por lo cual “la educación debe ser un proceso que no solamente transmite cultura, sino que *también proporciona conceptos alternativos del mundo y refuerza la voluntad de explorarlos* (Bruner 1967, p. 150 y 152, cursivas nuestras).

Todo esto tiene directas implicancias respecto del tema de las competencias.

## **2.2 EL CARÁCTER 'TRANSACCIONAL' (Y NO MERAMENTE TRANSMISIVO) DE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**

Tal como lo ha sugerido Jerome Bruner (1988), uno de los desafíos más apremiantes que enfrentamos consiste en transitar desde un enfoque 'transmisivo' a un enfoque 'transaccional, negociador, hermenéutico' del fenómeno educativo. Es decir, desde un enfoque para el cual la educación consiste en la mera transmisión de un saber desde alguien que sabe a alguien que no sabe, hacia un enfoque que reconozca que lo que realmente caracteriza al hecho educativo es más bien la negociación y transacción de significados.

De hecho, y tal como la tradición constructivista ha venido enfatizando (desde Dewey hacia delante), el comienzo del desarrollo individual humano coincide con su temprana 'entrada en el significado' (Bruner, J. 1990), es decir, con la entrada del bebé humano en el mundo de significados que manejan los adultos, mucho antes del lenguaje y del pensamiento propiamente tales. Esto redundaría en el hecho de que la mente humana se contruye más como un lugar de producción de significados que como un lugar de un mero procesamiento de información (Bruner, J. 1990). Y esto también redundaría en el hecho de que el aprendizaje humano sea un aprendizaje de significados más que de cosas (Dewey, J. 1997, p. 176). Todo esto es decisivo, pues los significados son algo que está sujeto a un constante proceso de transacción y negociación, más allá de su mera transmisión, tal como lo ha planteado convincentemente la argumentación pragmatista clásica, desde Charles S. Peirce hasta George H. Mead.

En efecto, el mundo de la cultura es uno en que se producen, se intercambian y se hacen circular signos, símbolos, significados; en suma, es el lugar de una actividad semiótica. Esto implica que la cultura no es algo que pueda estar sujeto a una simple 'transmisión' (y por tanto tampoco a una simple 'recepción') de sus elementos. Los significados no solo se transmiten sino que se negocian, se interpretan y se usan (para dar sentido a la experiencia y para gobernar el comportamiento) como parte de procesos sociales e individuales. Por consiguiente, la cultura involucra un tipo de experiencia que va más allá de ser una mera transmisión y que implica algo más que mera información.

Esto se traduce en que la educación, en la medida en que involucra transmisión de cultura humana, posee una naturaleza poderosamente transaccional y dialógica. En efecto, en el fenómeno educativo se expresa, se cristaliza y se enriquece constantemente la sorprendente capacidad de transacciones intersubjetivas que posibilita la particular forma de vida que caracteriza a la especie humana, forma de vida que se sustenta fundamentalmente en un lenguaje orientado a la semiosis y a la significación y no solo a la comunicación. Por ello es que la educación no debe ser pensada como un mero mecanismo de transmisión. La educación es -como muy bien lo ha sugerido Jerome Bruner- un foro para negociar y renegociar significados, un foro para "explorar mundos posibles fuera del contexto de la necesidad inmediata" y por tanto para recrear la cultura misma (Bruner 1988, cap. IX).

Esto es lo que hace que la enseñanza no obtenga su sentido del mero carácter instruccional que tradicionalmente se le atribuye. Tal como Dewey brillantemente lo precisó hace ya algún tiempo, la enseñanza y, en general, la educación, no aportan dirección sino solo re-dirección a los procesos de cambio y trans-formación del sujeto humano (Dewey 1961). La intencionalidad transmisiva y formadora de la enseñanza debe articularse con la acción asimiladora, auto-organizadora, constructivista y trans-formacional del sujeto humano. Por tal razón, ella no tiene como fin último la mera producción u obtención de aprendizajes sino más bien la unidad aprendizaje-desarrollo.

Por ello es que la especie humana es la única que muestra evidencias de enseñanza sistemática. Esta es quizás otra de las novedades evolutivas que introduce la hominización. Probablemente surgida con el homo erectus y sostenida por una creciente capacidad de lenguaje, la enseñanza se constituyó, al decir de uno de nuestros más importantes neurocientíficos, en una “*genuina especialidad de nuestra especie*” (Gazzaniga 1999, p.28). Con la enseñanza y la pedagogía la especie humana lleva a su punto máximo su capacidad transformadora y no meramente adaptativa en relación a su entorno; haciéndose con ello capaz de someter a una transformación la naturaleza misma del ser humano, dotándolo de aquella ‘perfectibilidad’ que desde Rousseau se nos aparece como su rasgo más exclusivo y poderoso.

### **2.3 EL CARÁCTER ‘INDAGATIVO’ (Y NO MERAMENTE INSTRUMENTAL) DE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**

La acción educativa requiere una permanente actividad conjetural de parte del educador, orientada a generar conocimiento del ‘caso único’ representado por cada alumno. La profesión docente enfrenta entonces una problemática propia de las profesiones ‘indiciarias’ que, como la medicina por ejemplo, sustentan su acción profesional en un saber y en un pensamiento esencialmente conjetural. En este sentido, la acción educativa requiere basarse en un buen conocimiento del alumno y de la especificidad de sus procesos. Ello requiere del profesor el desarrollo de competencias indagativas motivadas por una actitud de diagnóstico y orientadas hacia una actividad de teorización y producción de conocimiento respecto de un caso único, y por tanto sustentadas en una capacidad de abducción e hipótesis.

En segundo lugar, un esfuerzo de innovación esta fundamentalmente orientado a inventar y explorar *alternativas* de acción práctica profesional. Con ello el sujeto de la acción se abre a lo que George Kelly apropiadamente llamó el “*lenguaje de las hipótesis*” (Kelly 2001).

El valor de la hipótesis en el pensamiento humano ha sido particularmente enfatizado por la argumentación desarrollada por Charles S. Peirce a fines del siglo XIX, la cual solo recientemente ha comenzado a suscitar el interés y estudio que ella merece (Peirce 1955, 1966, 1992). Peirce demostró que además de la deducción y de la inducción existe un tercer tipo de inferencia lógica, conocida hoy como abducción, la cual tiene la virtud de ser la inferencia responsable de la generación de hipótesis.

Ni la deducción, que es un razonamiento necesario cuya conclusión ya está contenida en las premisas, ni la inducción, que involucra contrastar una idea general con lo particular (según Peirce, ésta es su naturaleza como parte de la lógica del pensamiento científico), ninguna de las dos permite generar una nueva idea. En la abducción, por el contrario, la conclusión que se obtiene es precisamente una nueva idea, bajo la forma de hipótesis.

La forma de la inferencia abductiva es la siguiente:

Se observa el hecho sorprendente C  
Si A fuese verdadera, C ocurriría

---

Por consiguiente, hay razones para sospechar que A es verdadera

Como vemos en la primera premisa, el punto de partida de la abducción es la experiencia, la observación de un hecho ‘sorprendente’. Esto implica que es la sorpresa, y por tanto la ‘pregunta’ (la pregunta hacia sí mismo, es decir, el preguntar-se), lo que abre la posibilidad del pensamiento científico. La segunda premisa nos especifica la creación de una nueva idea o teoría que se inventa para explicar el hecho sorprendente C y lograr que deje de ser sorprendente, idea de la que se precisa que si ella fuese verdadera el hecho C tendría lugar (lo cual efectivamente ha ocurrido). Por consiguiente, esto permite concluir que hay ‘razones’ (es decir, sustento racional) para ‘sospechar’, pero sólo para sospechar y por tanto también para al mismo tiempo para ‘dudar’, de que la idea inventada es verdadera. Esta conclusión es desde el punto de vista lógico una hipótesis.

Para intentar salir de la sospecha (y de la duda), la hipótesis así generada por abducción debe someterse a un proceso en el cual por deducción se obtengan las consecuencias que necesariamente deberían darse si la idea A fuese verdadera y luego por inducción se averigüe si estas consecuencias se dan o no. Si se dan, entonces se refuerzan las razones para seguir sospechando que la idea A es verdadera; si estas consecuencias no se dan, entonces la idea A se ha demostrado falsa. De aquí se desprende que el pensamiento científico no juega a la verificación sino a la falseación.

La totalidad de este proceso de pensamiento inferencial, el cual vemos implica tanto abducción como deducción e inducción, configura lo que Peirce llama la “*lógica de la indagación*” (logic of inquiry). Esta lógica de la indagación representa la forma del pensamiento científico, el que se caracteriza por ser precisamente la forma de pensamiento que permite aprender de la experiencia.

La abducción es precisamente el modo de inferencia lógica que permite crear las ‘preguntas’ a partir y en torno de las cuales se moviliza la indagación científica. El mérito de Peirce es haber demostrado que la creación de nuevas ideas, hipótesis, descansa en un proceso de razonamiento lógico específico. El reconocimiento de la abducción como la inferencia lógica que sirve de apertura y de motor al pensamiento indagativo permite, entre otras cosas, valorar la crucial importancia de la ‘pregunta’ y la ‘hipótesis’ (toda hipótesis es una pregunta) en el aprendizaje y en el conocimiento humanos. Tal como lo precisa el mismo Peirce: “*lo cierto es que todo el tejido de nuestro conocimiento es un paño de puras hipótesis confirmadas y refinadas por la inducción. No se puede realizar el menor avance en el conocimiento más allá de la fase*

*de la mirada vacua, si no media una abducción en cada paso*” (citado por Sebeok y Umiker-Sebeok 1989, p.37).

La importancia de la abducción no se restringe a su centralidad para el pensamiento indagativo. En la medida que es la inferencia capaz de generar *nuevas* ideas, la abducción representa por ello el momento en que el sujeto introduce libertad en el juego de determinaciones del pensamiento (el suyo y el de la comunidad). Para apreciar la importancia de esto baste recordar, por ejemplo, que la deducción es un razonamiento necesario y que la inducción implica acatar el dictamen de la experiencia. La abducción es el momento de la imaginación, de la intuición, de la pregunta, y por tanto el momento de la audacia, del riesgo, de la novedad, de la creación de incertidumbre y por tanto de innovación y cambio. Con lo cual la abducción se constituye en motor de individuación y de construcción de sujeto. En este sentido, la competencia profesional de más alto nivel es la “reflexión en la acción” (Schon 1992).

#### **2.4 EL CARÁCTER ‘ÉTICO’ DE LA ACCIÓN EDUCATIVA Y DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**

El juego entre socialización e individuación que caracteriza a lo humano nos obliga a la ética, tal como muy bien lo han venido argumentando Jürgen Habermas y Karl Otto Apel desde su ‘ética de la discusión’. Esto sucede porque “desde un punto de vista antropológico” la moral funciona como “una disposición protectora que compensa una vulnerabilidad estructuralmente inscrita en las formas de vida socioculturales. En este sentido, son vulnerables y requieren una *protección moral* los seres vivientes que son individuados únicamente por la vía de la socialización” (Habermas 1999, p. 19). Es decir, los seres humanos tienen necesidad de una “*regulación ética* del comportamiento” debido al hecho de que su individuación solo puede suceder a través de su participación en los mundos intersubjetivos compartidos por comunidades lingüísticas y semióticas siempre específicas; un argumento que debe mucho a las ideas de George H. Mead (1967).

En consonancia con lo anterior, hoy tenemos elementos para pensar que la acción educativa ha tenido un carácter *ético* desde su probable aparición con el *homo erectus* hace más de un millón de años. En primer lugar, porque la acción educativa involucra -en algún grado y de algún modo- esa ‘*responsabilidad por el otro*’ que según Emmanuel Levinas define lo ético (Levinas 1971, 1976, 1982, 1991), y que según Fernando Savater hace de la educación “*el momento adecuado de la ética*” (Savater 2002, p. 148). Es esto precisamente lo que convierte al que enseña en una ‘autoridad para otros’, definida esta *autoridad* como “*lo que ayuda a crecer* (al otro)” (Savater, 2002, p. 147). En segundo lugar, porque la acción educativa es entonces una respuesta a la ‘*interpelación*’ proveniente de un *otro* (educando, alumno), quien –como sujeto de derechos- demanda la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje y de desarrollo como ser humano. En efecto, y aprovechando con cierta libertad los argumentos de Emmanuel Levinas (1971) y de Enrique Dussel (1975, 1991), podemos pensar que la acción de enseñanza -y por tanto la educación en su conjunto- es una respuesta a alguien que apela a la responsabilidad de un educador por el simple hecho de tener determinadas necesidades educativas (de aprendizaje y de desarrollo), aunque lo haga (como en el caso del niño pequeño) desde una condición de mínima inteligibilidad.

La acción educativa es entonces quizás la más clara expresión y el más permanente resultado de una doble disposición y capacidad que caracteriza a los miembros de la especie humana, y que se manifiesta en nuestra capacidad y disposición a ‘aprender’ y a ‘enseñar’. Por un lado, y tal como C.H. Waddington lo argumentó convincentemente desde la biología evolucionista hacia mediados del siglo pasado, la transmisión social de información que caracteriza a la educación sólo es posible por la presencia de un ‘sistema portador de autoridad’ (“authority-bearing system”) que hace al ser humano capaz de recibir y aceptar información socialmente transmitida, sistema que estaría constituido fundamentalmente por “creencias éticas” (Waddington 1975). Por esta razón, “el ser humano debe ser colocado en una posición en la que ‘abrigue creencias’, en alguien que ‘tienda a creer’. Si esto no sucede, el mecanismo transmisor de información no funciona” (Waddington 1975, p. 31). Por otro lado, la educación solo es posible gracias a la capacidad humana de atribuir mente en el otro, es decir, de manejar un conocimiento de las ‘Otras Mentes’. A partir del final de su primer año de vida aparece en el ser humano una capacidad de entender a los otros como agentes intencionales y mentales al igual que sí mismo (Tomasello, 2000), adquirida probablemente en el ejercicio de las relaciones interpersonales, es decir, “a través de la experiencia individual de relaciones moldeadas afectivamente y coordinadas intersubjetivamente *con* otras personas” (Hobson, 1995, p.19). Ello implica la capacidad del niño pequeño de implicarse intersubjetivamente con otros y, sobre esa base, desarrollar progresivamente su capacidad de hacer inferencias sobre los estados y procesos mentales de los otros. Uno de los hitos más importantes de este desarrollo es la consolidación hacia los cuatro años de una capacidad de atribución de ‘falsa creencia’ en el otro (Perner, Leslie, etc.). Es esta incapacidad de atribuir estados mentales en los otros lo que pareciera explicar la ausencia de intencionalidad pedagógica en los animales no humanos (Vauclair, 1996). En otras palabras: “El punto general es claro: a los intentos de enseñanza subyacen supuestos acerca de mente. Si no hay atribución de ignorancia, no hay esfuerzo de enseñanza” (Bruner 1996, p.48).

## **2.5 LA INTERPRETACION MUSICAL COMO MODELO ANALOGICO DE TAREA DOCENTE: RECREACION, IMPROVISACION, DIALOGO Y CO-AUTORIA INTELECTUAL**

El tema de la ‘interpretación’ de la música docta (más popularmente conocida como música clásica) nos introduce en una problemática que es esencial a la acción educativa y a la tarea docente.

Si bien determinada por la materialidad de las notas de una partitura, la música no existe sino en la producción de un mundo sonoro por parte de un intérprete. En este sentido, la música creada por un compositor sólo existe en el efímero momento de su re-creación por un intérprete. De ahí que para el gran pianista Daniel Barenboim: “La partitura no es la verdad. La partitura no es la obra. La obra existe cuando tú la transformas en sonido” (Barenboim y Said 2002, pp. 50).

Por ello es que, tal como lo vislumbró Claudio Arrau -uno de los más grandes músicos del siglo veinte-, “la interpretación es una síntesis del mundo del compositor y del

mundo del intérprete” (Horowitz 1982, p.121). Es por esto que la interpretación involucra una situación paradójica para el intérprete. Por un lado, “un real intérprete es alguien que es capaz de transformarse en algo que él no es (...) usted debe tener la capacidad de sumergirse en mundos diferentes” (Arrau, ibidem pp.120). Pero por otro lado, “uno ha de interpretar a Mozart y Beethoven como si los acabase de descubrir, como algo totalmente desconocido y lleno de sorpresas. Dicho de otra manera, hay que lograr que el oyente se introduzca de tal modo en la obra que le perciba como un descubrimiento” (Barenboim y Said, ibidem, pp.68). Esta paradoja se traduce en la necesidad de que el intérprete interprete la obra, algo que no es suyo, *como si* fuese suya. Lo cual implica, entre otras cosas, “comprender una partitura como si la hubiera escrito uno mismo” y además transmitir esa ilusión a la audiencia, con lo cual el intérprete se transforma entonces en “un creador que se substituye al creador original” (ambas expresiones de Gérard Gefen, 2001, pp. 150 y 111 respectivamente). De ahí que, producto de las dos lealtades que tensionan al intérprete (lealtad con el compositor y lealtad consigo mismo), la interpretación musical sea un momento de recreación y de co-autoría intelectual.

## **2.6 EL TEATRO EPICO DE BERTOLT BRECHT COMO MODELO ANALOGICO DE TAREA DOCENTE: DISTANCIAMIENTO Y ORIENTACION AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO**

La propuesta de ‘teatro épico’ de Bertolt Brecht también nos introduce en una problemática que es esencial a la tarea docente.

Con dicha propuesta Brecht busca enfrentar y contrarrestar la estrategia propia del tradicional teatro aristotélico, centrada en la búsqueda de empatía y catarsis emocional. Para ello desarrolla una estrategia radicalmente opuesta, centrada en la búsqueda de distanciamiento y reflexión intelectual; estrategia que converge de manera muy aportativa con aquellos argumentos que en educación privilegian la reflexión y el pensamiento indagativo.

Brecht es excepcionalmente claro: “El mejor tributo que podemos dar al público es tratarlo como profundamente inteligente (...) Yo apelo a la razón. Yo relato los acontecimientos de manera global, de modo que el público pueda pensar por sí mismo. Esa es la razón por lo cual yo necesito un público atento que sabe como observar, y que logra entretenerse al poner a trabajar su razón. (...) Doy la máxima libertad de interpretación. El sentido de mis dramas es inmanente” (Brecht 1978, p. 14). Con tal objetivo, Brecht busca generar un proceso de alienación, de distanciamiento, precisamente aquella alienación “que es necesaria a todo entendimiento”, sobre la base del asombro y de la sorpresa (y por tanto sobre la base del ‘lenguaje de las hipótesis’ de que nos habla Kelly). Según Brecht, “cuando algo parece ‘la cosa más obvia del mundo’ eso significa que se ha abandonado todo intento de entender el mundo. Lo que es ‘natural’ debe tener la fuerza de lo que es sorprendente” (ibidem, p. 71). Por ello es que “el objetivo del teatro épico es así eminentemente práctico. La conducta humana es mostrada como modificable (...) En síntesis, se le da al espectador la posibilidad de criticar la conducta humana desde un punto de vista social, y la escena es dramatizada como un momento de historia” (ibidem, p. 86).

En este sentido, Walter Sokel tiene razón cuando plantea que “los protagonistas de Brecht son ejemplificaciones de problemas humanos; ellos son primordialmente no individuos sino *dilemas*” (Sokel 1962, p. 134).

Está demás señalar la relación que la problemática expuesta por la estrategia dramática del teatro épico tiene con los otros temas tratados en este módulo.

### **3. CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES**

#### ***Criterio N° 1***

Las competencias profesionales docentes no se desarrollan como resultado directo de procesos instruccionales o de enseñanza-aprendizaje. Su desarrollo implica un cambio significativo a nivel personal. Ellas se desarrollan más bien como resultado de procesos de aprendizaje-desarrollo, en los que el individuo es capaz de aprender de su propia experiencia y a partir de ello es capaz de autogestionar procesos de desarrollo profesional.

Por consiguiente:

- una estrategia de desarrollo de competencias debe primordialmente implicar un *abanico de experiencias*, que signifiquen oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional para los docentes involucrados.
- el objetivo central de estas experiencias *no debe ser de tipo instruccional*, sino que debe tender a proporcionar posibilidades de aprendizaje y enriquecimiento profesional.
- estos procesos no pueden hacerse de modo impositivo, sino que requieren la *participación voluntaria, espontánea e intencional* de los educadores.
- debe respetarse al máximo tanto el ritmo de aprendizaje como el estilo de aprovechamiento de estas experiencias por parte de los profesores involucrados
- el desarrollo de competencias involucra un cambio profesional y personal que debe ser acompañado. Para ello, se deben asegurar acciones de riguroso *seguimiento de los procesos de cambio que espontáneamente vayan surgiendo* en los docentes.
- Todo debe estar orientado a *reforzar en el docente sus capacidades de autogestión de su propio desarrollo profesional*.

- Un cambio significativo en el ámbito profesional implica una *estrategia de mediano plazo*.

### ***Criterio N° 2***

El desarrollo de competencias profesionales implica que el docente enriquezca su capacidad de *articular y movilizar* tanto sus diversos recursos personales (saberes, actitudes, valores, etc.) como los variados recursos de su entorno.

Para ello, el trabajo del docente debe:

- orientarse a *descubrir los recursos personales* que ya posee.
- orientarse a desarrollar sus capacidades de articulación y de movilización de estos recursos *en el desempeño de su acción educativa cotidiana*.
- orientarse a potenciar el desarrollo y enriquecimiento de su *autonomía y libertad profesional y personal*, en su propia acción educativa cotidiana.
- orientarse a potenciar sus capacidades de *indagación* y de “*reflexión en la acción*”.

### ***Criterio N° 3***

El desarrollo de competencias profesionales docentes requiere de *un marco institucional apoyador* y de un *involucramiento sistemático y permanente del equipo de gestión*.

Por consiguiente:

- es importante que el equipo directivo desarrolle competencias relacionadas con *la gestión de las competencias profesionales de sus docentes*, para así dotar al establecimiento de una capacidad institucional para gestionar permanentemente el desarrollo de competencias en el conjunto de sus profesores.

### ***Criterio N° 4***

Una estrategia de desarrollo de competencias profesionales docentes debe evitar ser invasora, amenazante, o ser vivida como invasora por parte de la comunidad del establecimiento.

#### **4. UNA EXPERIENCIA EXITOSA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: EL CASO ISUCH**

Quizás el relato de una experiencia concreta de desarrollo de competencias contribuya a enriquecer e ilustrar la argumentación que hemos estado defendiendo hasta aquí.

En el período comprendido entre los años 1998 y 2002 un equipo de investigación de la Universidad de Chile, dirigido por la Prof. Zulema Serrano, realizó tres proyectos sucesivos en el Instituto Artístico de Estudios Secundarios de la Universidad de Chile, un colegio perteneciente a la Facultad de Artes, que desde 1933 se ocupa fundamentalmente de brindar educación básica y media a los niños y adolescentes que tempranamente han comenzado ya el estudio de algunas de las disciplinas que ofrece dicha Facultad (especialmente música y danza). Los tres proyectos se orientaron al desarrollo de competencias profesionales pedagógicas en un grupo de profesores voluntarios, y lo hicieron sobre la base de una estrategia que tuvo su centro en: a) la generación y realización de una serie de ‘experiencias’ (talleres de creatividad, apropiación de nuevas tecnologías, intercambio profesional, etc.) con la finalidad de promover cambios personales y profesionales en los profesores participantes como resultado de su aprender de estas experiencias, y b) acompañamiento permanente de la práctica pedagógica y de los procesos espontáneos de cambio de estos profesores, sobre la base de su aprovechamiento de algunos de los aspectos de dichas experiencias y de la filmación y discusión de sus clases.

La estrategia se realizó sobre la base de cinco criterios de acción:

(1) las experiencias desarrolladas no tuvieron un objetivo de tipo instruccional, sino que tendían a proporcionar posibilidades de asimilación y de enriquecimiento personal y profesional, por lo cual respetaron al máximo tanto el ritmo como el estilo de aprovechamiento de estas experiencias por parte de los involucrados en el proyecto. Esto debido a la hipótesis de que las competencias profesionales pedagógicas no se desarrollan como resultado directo de procesos instruccionales o de enseñanza-aprendizaje, sino que lo hacen más bien como resultado de procesos de aprendizaje-desarrollo, en los que el individuo es capaz de aprender de su experiencia. La labor del equipo investigador fue fundamentalmente la de asistir los procesos de desarrollo personal-profesional que espontáneamente fueron surgiendo en el proceso.

(2) El trabajo con el profesor se orientó a descubrir los recursos personales que ya poseía y a apoyar el desarrollo de nuevos recursos, a desarrollar capacidades de movilización de estos recursos en el desempeño de su acción educativa cotidiana, y a promover y apoyar el desarrollo de autonomía y libertad en la acción educativa del docente.

(3) La estrategia de desarrollo de competencias fue articulada con la política de gestión desarrollada por la dirección, creando una instancia de trabajo conjunto con los directivos del establecimiento, y promoviendo así que el equipo de gestión asumiera los criterios de desarrollo de competencias, para así dotar al establecimiento de una capacidad institucional para autogestionar permanentemente el desarrollo de competencias en el conjunto de sus profesores.

(4) Se evitó que la estrategia implementada fuese invasora o fuese vivida como invasora por parte de la comunidad del establecimiento, por lo que –por ejemplo- el proyecto de intervención comenzó con un breve estudio de la cultura organizacional del establecimiento, sobre la base de una metodología de estudio de casos.

(5) La estrategia se orientó a fortalecer la relación del profesor y de los directivos con su disciplina o especialidad y con el conocimiento acumulado y el debate teórico en educación.

A pesar de que ni el ISUCH ni los proyectos de investigación tenían como objetivo aumentar el rendimiento escolar de la institución, la aplicación de esta estrategia, y su articulación con la gestión y con las particularidades del colegio, se tradujo en un impresionante mejoramiento del puntaje en la prueba SIMCE a nivel de 8° básico.

Los resultados fueron los siguientes:

De ser en 1997 un colegio con puntaje bajo el promedio, el ISUCH obtuvo en el año 2000 un puntaje significativamente sobre el promedio, para luego obtener en 2004 el segundo puntaje a nivel nacional; lo que significa que el ISUCH es hoy uno de los cuatro mejores colegios de nuestro país, a nivel de 8o Básico.

La progresión en el rendimiento del ISUCH en la prueba SIMCE, en la medición de 8o Básico, es la siguiente:

Año	puntaje promedio ISUCH	puntaje máximo nacional	diferencia puntajes ISUCH-máximo nacional	puntaje promedio nacional	diferencia entre promedios ISUCH / nacional
1997	239,75	342 *	- 102,25 *	250 *	- 10,25 *
2000	304	343,35	- 39,35	250	+ 54
2004	338,25	344	- 5,75	252,75	+ 85,5

\* estimación aproximada

Como podemos apreciar, se trata de un pronunciado y progresivo mejoramiento del puntaje SIMCE, desde una situación de 10 puntos bajo el promedio nacional y de más de 100 puntos de diferencia con el puntaje máximo nacional hasta colocarse, después de solo tres años, en una situación de 54 puntos por sobre el promedio nacional y a menos de 40 puntos del puntaje máximo nacional, y avanzar nuevamente, después de otros

cuatro años, hasta una situación de más de 85 puntos sobre el promedio nacional y a menos de 6 puntos del puntaje máximo nacional. Se trata entonces de una clara tendencia hacia un mejoramiento rápido y eficaz.

Estos resultados, aún considerando las limitaciones propias de una experiencia única, nos permiten apreciar las bondades de una estrategia de desarrollo de competencias profesionales focalizada en la relación aprendizaje-desarrollo y en procesos de aprendizaje a partir de la experiencia, en la que el profesional es capaz de movilizar y mejorar sus capacidades de autogestión de su desarrollo profesional y personal a partir de sus propios procesos, ritmos y estilos de cambio. Una estrategia de este tipo pareciera redundar en un sólido desarrollo de competencias en los profesores, lo que en este caso se habría traducido rápida y directamente en un progresivo y decidido aumento en el rendimiento escolar de los alumnos. Y uno de los logros más interesantes de dicha estrategia fue que, cuando se produjo cambio, cada profesor cambió redefiniendo su relación con su disciplina, con la pedagogía y con el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos. En suma, el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas implicó en el profesor un trascender los límites de la mera relación enseñanza-aprendizaje, rearticulándose como un profesional que se define desde el contexto más amplio de la relación ‘cultura y evolución cultural – enseñanza – aprendizaje – desarrollo’.

## **5. ACTIVIDADES**

### **5.1 ACTIVIDADES DE APLICACION Y DE PROFUNDIZACION**

(a ser realizadas durante las sesiones presenciales)

#### **Actividad 1: Análisis del film “El misterio von Bulow”**

Se exhibirá, analizará y discutirá el film “El misterio von Bulow” (“Reversal of Fortune”).

Sin perder de vista la trama global, se sugiere concentrar la atención en el abogado. Observar y registrar todo aquello que sea significativo en relación a sus competencias. Con tal objetivo, se sugiere concentrar la atención en:

1. Sus características personales.
2. Su argumento para aceptar el caso.
3. Las ideas de von Bulow para contratarlo.
4. Su manejo de los recursos del entorno (ej.: de sus asesores)
5. Posible articulación y movilización de sus diversos recursos personales (capacidades, gustos, motivos, conocimientos, experticias, etc.).
6. Su concepción de la misión a realizar.
7. Su modo de trabajo.
8. Su estrategia en la solución del caso.
9. Sus motivos.
10. Concepción de sí mismo.
11. Sus opiniones sobre von Bulow.
12. Sus opiniones sobre la problemática judicial.
13. Etc.

Para ello, se sugiere privilegiar los siguientes episodios:

- 1) Primera aparición del abogado.
- 2) Diálogos con von Bulow.
- 3) Diálogos con sus asesores.
- 4) Diálogos con su ex-esposa.
- 5) Diálogos con su hijo.

**Actividad 2: Análisis del dilema ‘Mozart vs Salieri’ y de la relación entre tarea (misión) y función (cargo)**

Se analizará y discutirá el tema de la relación entre Mozart y Salieri. Mozart murió en la miseria, sin gozar de ningún empleo estable. Salieri fue exitoso, con un buen empleo estable. Sin embargo, hoy podemos decir que en su profesión es Mozart el más competente, aunque Salieri es el mejor funcionario. El estudio de este caso permite entender la diferencia entre una tarea o misión, que es en relación a lo cual se definen las competencias, y una función o cargo.

**Actividad 3: Comparación entre una buena y una no tan buena definición de competencia**

Ejemplo de una buena definición de competencia:

***Capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno.***

*(OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development).*

Ejemplo de una no tan buena definición de competencia:

***Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, ejercidos en un campo desde la experiencia humana, necesarios para tener un puesto.***

(B. Barjou)

**5.2 ACTIVIDADES DE EVALUACION**

Para cada una de las actividades de aplicación y profundización señaladas en el punto 5.1, el alumno deberá elaborar un breve documento conteniendo:

- a) análisis personal (previo a la discusión colectiva)
- b) conclusiones finales (después de la discusión colectiva).

## BIBLIOGRAFIA BASICA Y DE REFERENCIA

- ARENDDT, H. 1958 *The Human Condition*, The University of Chicago Press, USA. Especialmente Cap.1.
- BARENBOIM, D. y SAID, E. 2002 *Paralelismos y paradojas*, Debate, Buenos Aires.
- BARTHES, R. 1955 "Pourquoi Brecht?", en Barthes, R. 1993 *Oeuvres complètes, Tome I, p. 481-483*, Seuil, France.
- BARTHES, R. 1959 "Sept photos modèles de <Mère Courage>", en Barthes, R. 1993, *Oeuvres complètes, Tome I, p. 833-847*, Seuil, France.
- BARTHES, R. 1963 "Littérature et signification", en Barthes, R., 1993, *Oeuvres complètes, Tome I, p. 1362-1375*, Seuil, France.
- BRECHT, B. 1978 *Brecht on Theatre*, edited and translated by John Willet, Methuen, London.
- BRUNER, J. 1967 *El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento*, Pax, Mexico.
- BRUNER, J. 1987 *La importancia de la educación*, Paidós, Barcelona.
- BRUNER, J. 1988 *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.
- BRUNER, J. 1990 *Acts of Meaning*, Harvard University Press, USA.
- BRUNER, J. 1996 *The Culture of Education*, Harvard University Press, USA.
- DEWEY, J. 1930 *Human Nature and Conduct. An introduction to Social Psychology*, The Modern Library, New York.
- DEWEY, J. 1966 *Lectures in the Philosophy of Education: 1899*, Random House, New York, USA.
- DEWEY, J. 1997 *How We Think*, Dover, USA. First Edition: 1910.
- DUSSEL, E. 1975 *Teología de la liberación e historia. Caminos de liberación latinoamericana I*, Tercera Edición, Latinoamérica Libros srl, Buenos Aires, Argentina.
- DUSSEL, E. 1991 "La razón del otro. La 'interpelación' como acto-de-habla", en E. Dussel (comp.), *Debate en torno a la ética del discurso de Apel. Diálogo filosófico Norte-Sur desde América Latina*, Siglo XXI, Mexico.
- ECO, U. 1988 *De los espejos y otros ensayos*, Lumen, Barcelona. Capítulos: "La abducción en Uqbar" y "Los mundos de la ciencia-ficción".
- ECO, U. 1994 *Signo*, Labor, Barcelona. Capítulo 5: "Esbozo para una teoría unificada del signo".
- ELIAS, N. 1991 *Qu'est-ce que la sociologie?*, Fayard, Paris.
- GAZZANIGA, M. 1999 *El pasado de la mente*, Andrés Bello, Santiago.
- GEFEN, G. 2001 *Wilhelm Furtwängler. La puissance et la gloire*, l'Archipel, Paris.
- GINZBURG, C. 1979 "Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico", en ECO, U. y SEBEOK, T. (eds.) 1989 *El signo de los tres*, Lumen, Barcelona.
- HOBSON, R.P. 1995 *El autismo y el desarrollo de la mente*, Alianza, Madrid.
- HOROWITZ, J. 1982 *Conversations with Arrau*, Collins, London.
- HABERMAS, J. 1999 *Morale et communication*, Flammarion, France.
- HABERMAS, J. 1999 *De l'éthique de la discussion*, Flammarion, France.
- KELLY, G. 2001 *Psicología de los constructos personales*, Paidós, Barcelona.
- LEVINAS, E. 1971 *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Le Livre de Poche, France.

- LEVINAS, E. 1976 *Difficile liberté*, Albin Michel, France.
- LEVINAS, E. 1982 *Éthique et infini*, Fayard, France.
- LEVINAS, E. 1991 *Entre nous. Essais sur le penser-a-l'autre*, Grasset, France.
- LEVY-LEBOYER, Claude 2002 *Gestión de las competencias*, Gestión 2000, Barcelona.
- McCLELLAND, David 1973 "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McCLELLAND, David 1993 "Introduction", en Peters, L. y Peters, S., *Competence at Work. Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, USA.
- MEAD, G.H. 1967 *Mind, Self and Society*, Edited by Charles W. Morris, The University of Chicago Press, USA. First edition: 1934.
- MOLINA, V. 2006 "Educación, evolución e individuación", en *Revista PRELAC N° 2*, UNESCO, Febrero 2006.
- MOLINA, V. 2006 "Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Necesidad de una reformulación de nuestras concepciones sobre educación", en *Revista PRELAC N°3*, UNESCO, Diciembre 2006.
- PEIRCE, Ch.S. 1955 *Philosophical Writings of Peirce*, ed. J. Buchler, Dover, USA.
- PEIRCE, Ch.S. 1966 *Charles S. Peirce: Selected Writings (Values in a Universe of Chance)*, Ed. By Philip Wiener, Dover, New York.
- PEIRCE, Ch.S. 1992 *Reasoning and the Logic of Things*, ed.K.L.Ketner, Harvard University Press, USA.
- PETERS, Lyle & PETERS, Signe 1993 *Competence at Work. Models for Superior Performance*, John Wiley & Sons, USA.
- REY, Bernard 1999 *De las competencias transversales a una pedagogía de la intención*, Dolmen, Santiago, Chile.
- SCHÔN, D. 1992 *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Barcelona. Capítulos 1 y 2.
- SEBEOK, T. y UMIKER-SEBEOK, J. 1989 "<Ya conoce usted mi método>: una confrontación entre Charles S. Peirce y Sherlock Holmes", en Eco, U. y Sebeok, T. (eds.) *El signo de los tres. Dupin, Holmes, Peirce*, Lumen, Barcelona.
- SOKEL, W.H. 1962 "Brecht Split Characters and His Sense of the Tragic", en Brecht, B. 1962 *Brecht. A Collection of Critical Essays*, edited by Peter Demetz, Prentice-Hall, USA.
- TOMASELLO, Michael 2000 *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press, USA.
- VAUCLAIR, Jacques 1996 *La cognition animale*, Presses Universitaires de France.
- VYGOTSKY, L. 1978 *Mind in Society*, Harvard University Press, USA.
- WADDINGTON, C.H. 1975 *The Evolution of an Evolutionist*, Edimburgh University Press, Great Britain.