



Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna¹

Dora Inés Calderón²

Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

RESUMEN

La pregunta que orienta esta reflexión gira en torno del problema de la formación del profesor en el campo de la lengua materna. Para ello se propone considerar, como un factor de desarrollo de este sujeto profesional, la competencia pedagógica como una *matriz de desarrollo*. Esta matriz se concibe como un sistema particular de carácter mental conformado por procesos cognitivos, conocimientos, procesos simbólicos, habilidades, actitudes y valores, relacionados con un campo específico de saberes y de prácticas socioculturales. Para el caso de la competencia pedagógica, se identifican tres dominios que constituyen esta competencia: el didáctico, el contextual y el ético-epistémico. Los tres dominios configuran un marco de conocimientos y de formas de conocer, de representaciones y de formas de representar y de prácticas socioeducativas, básicos para la formación de un profesor.

PALABRAS CLAVE

Competencia, competencia pedagógica, didáctica, dominio contextual, dominio ético-epistémico.

ABSTRACT

The question that directs this reflection turns around the problem of the formation of the professor in the field of the mother language. For so doing, the reflection sets out to consider, like a factor of development of this professional subject, the pedagogical competence like a "matrix of development". This matrix is conceived like a particular system of mental character conformed by cognitive processes, knowledge, symbolic processes, skills, attitudes and values, related to a specific field of lores and sociocultural practices. For the case of the pedagogical competence, three domains like constituents of this competence are identified: didactical, contextual and ethical-epistemic. The three domains form a frame of knowledge and ways to know, a frame of representations and ways to represent, and a frame of socioeducative practices, basic for the formation of a professor.

KEY WORDS

Competence, pedagogical competence, didactics, contextual domain, ethical-epistemic domain.

RECIBIDO: MARZO 15 DE 2005

ACEPTADO: MAYO 30 DE 2005

¹ Este artículo es parte de los resultados del proyecto Actualización en lenguaje y modos de comunicar, financiado por la Universidad de Pamplona y el Fondo MÈN-Icetex. El proyecto, que fue una propuesta de investigación en espiral, se realizó en los años 2001-2002 con maestros de Norte de Santander, de educación básica, media y superior, del área de Lenguaje. El documento constituyó un referente para la investigación de los profesores participantes de nivel superior sobre el grado de competencia pedagógica de los maestros de educación básica y media involucrados en el proyecto.

² La autora es miembro del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas, adscrito al doctorado en educación, de la Universidad del Valle, y a la Facultad de Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a doctora en lenguaje y educación, Universidad del Valle. doracal@colomsat.net.co

El contexto de la reflexión

Esta reflexión tiene su origen en el trabajo constante con la formación y la actualización de docentes de lengua materna en todo el país. En este contexto, me surge una pregunta fundamental: *¿Qué es lo que define la condición de un profesional como docente?*, más aún, *¿cuáles son las condiciones mínimas que profesionalmente son necesarias para la definición de un sujeto como docente de lengua materna?* La pregunta cobra mayor valor cuando el formador de formadores se ve abocado al diseño de programas de formación y de actualización docente y es consciente de la necesidad de que la implementación de estos programas genere un espacio muy eficaz e impactante para los propósitos de un modelo de educación de docentes cualificado y cualificador.

La respuesta que he encontrado a esta pregunta, en el curso de las reflexiones realizadas, es que la condición mínima para la idoneidad del maestro que enseña a leer y a escribir, es el desarrollo de un grado adecuado de su *competencia pedagógica en el campo de la lengua materna*. Naturalmente, este planteamiento puede desatar polémica por múltiples razones. Sin embargo, haciendo uso del principio de confrontación académica como principio básico para la consolidación de posturas teóricas y metodológicas en el campo de la educación, me propongo plantear a continuación cierto grado de desarrollo de esta reflexión, como una contribución a la discusión sobre este tema. Mi propósito fundamental es proponer una estructura de relaciones que se denomine competencia pedagógica y que se convierta en un criterio para la formación de docentes.

Pero, ¿qué es una competencia?

El término competencia es abordado con sumo interés tanto por las teorías del desarrollo cognitivo como por las teorías de la comunicación y, por supuesto, por los planteamientos que surgen de la pedagogía para dar razón de los principios orientadores del desarrollo de los procesos educativos en los estudiantes. Para nadie es una novedad que, desde los diversos sectores educativos, se promueve y se promulga la necesidad de orientar el diseño y la ejecución curricular desde el criterio del desarrollo de competencias.

También es cierto que la idea de lo que es una competencia adquiere diferentes significaciones, aunque conserve un sentido en común: *desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos*.

La condición mínima para la idoneidad del maestro que enseña a leer y a escribir, es el desarrollo de un grado adecuado de su competencia pedagógica en el campo de la lengua materna.

El término competencia se presenta con mayor precisión teórica en el seno de la teoría lingüística, con los trabajos de Chomsky (1956), cuando asumió la categoría competencia lingüística para referirse al propósito fundamental del desarrollo lingüístico en los sujetos. La competencia, en este contexto, hacía referencia a un saber lingüístico elaborado por el sujeto, que lo hacía apto para la actuación lingüística. Así, la competencia se convertía en una categoría abstracta, más importante que la actuación, que definía al hablante-oyente ideal (aquel que poseía un dominio sobre el sistema y sus reglas de producción). Más tarde, en 1972, Dell Hymes introduce la expresión *competencia comunicativa* como un desarrollo de la competencia lingüística, de Chomsky. Para Hymes los factores de orden sociocultural son definitorios al conceptualizar el desarrollo de competencia en los sujetos; de ahí que considere fundamental asumir el estudio de la competencia desde un análisis funcional del lenguaje y reconociendo las implicaciones de tipo cognitivo y comunicativo asociadas al desarrollo del lenguaje en los hablantes.

Hymes (1972: 269-293) propone que "la competencia es capacidad de una persona y que depende del conocimiento (tácito) y del uso (habitual para éste)" y que los criterios de gramaticalidad, factibilidad y contextualización se ponen en juego durante la manifestación de la competencia de los individuos. Además, que lo que se considera como competencia es una matriz de desarrollo³ que incluye distintos aspectos del sujeto. Esta última caracterización para la definición de la competencia es la que me interesa de manera

singular para el establecimiento de las relaciones que constituyen la competencia pedagógica.

Hablar del desarrollo de competencias como criterio orientador de los fines de la educación es asumir una postura filosófica frente al desarrollo humano. Postura que opta por una perspectiva procesal del individuo y que valora de manera fundamental sus acciones, pues son manifestaciones de sus procesos internos. Así pues, podemos considerar que el sujeto social, como tal, realiza múltiples procesos cuyas exigencias son particulares, dependiendo de las implicaciones cognitivas, comunicativas, motivacionales, volitivas y contextuales, asociadas a cada proceso. Entonces, diremos que se desarrollan distintos tipos de competencias y que cada una tiene, exige y potencia procesos diferentes, según el caso.

Lo que sí es común en el desarrollo de una competencia es la existencia de una matriz de desarrollo como estructura interna de la competencia. Tal matriz constituye un sistema particular que convoca procesos cognitivos, conocimientos, procesos simbólicos, habilidades, actitudes y valores. De manera complementaria, la constitución de esta matriz sólo es posible en el contexto de las interacciones sociales. Como resultado de esta estructuración interna, la competencia se convierte en *un saber hacer específico* del sujeto social.

Entonces, ¿qué es la competencia pedagógica?

La pregunta indaga fundamentalmente por las condiciones profesionales del docente. Es decir, nos referimos a los aspectos que constituyen esta profesión y que la hacen diferente de otras profesiones; aspectos que definen el perfil del profesional de la educación, que le dan identidad y que postulan y proyectan el contexto de interacción sociocultural de tales profesionales y el papel que cumplen en el desarrollo de las sociedades.

Desde esta perspectiva, la caracterización de una competencia pedagógica se halla inscrita en el ámbito de la definición profesional. En este sentido, se opta por una

³ El subrayado es mío.

caracterización que da razón de las exigencias y las implicaciones profesionales del docente, en particular el de lengua materna.

Asumiremos, entonces, que la *competencia pedagógica* es una macrocompetencia conformada por otras competencias, cuya matriz de desarrollo la constituyen las relaciones entre estas competencias, y que dan como resultado una estructura de base constituida por:

- Un dominio sobre una disciplina y sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza.
- Un dominio sobre el contexto de la educación.
- Un dominio ético-profesional.

Los tres dominios enunciados constituyen criterios básicos para la formación de un docente, puesto que propenden a una *formación idónea* del profesional de la educación. El primer dominio define la idoneidad del docente en tanto especialista en un saber disciplinario de tipo escolar; el segundo dominio la define en tanto sujeto social consciente de la naturaleza de su profesión, de su papel en el contexto sociopolítico, económico, científico y tecnológico de su sociedad; y el tercer dominio define la idoneidad del docente en tanto sujeto ético y epistémico.

Exigencias del dominio disciplinario y de sus condiciones de aprendizaje y de enseñanza

Parece que los programas de formación de docentes han dedicado mayores esfuerzos al desarrollo de este dominio. De este hecho dan razón las distintas propuestas curriculares de formación por licenciaturas. Sin embargo, en una mirada general de tales programas, y en una evaluación del impacto de la formación específica en los licenciados, se observa con preocupación que el grado de desarrollo de un dominio disciplinario en los profesionales de la educación es deficiente, aún en lo relacionado con un dominio disciplinario mínimo. Por ejemplo, para el caso de los licenciados en lengua materna, de los licenciados en educación básica o de los maestros normalistas, que son los profesionales que enseñan a leer y a escribir, se observa, con mucha frecuencia, un desempeño deficiente tanto en la condición personal de usuario de la lengua materna (como orador, como interlocutor, como lector y como escritor), como en el conocimiento de los principios y las leyes



que rigen el desarrollo del sistema lingüístico en los sujetos. Esta situación se ha constado tanto en los procesos de formación de docentes como en desarrollos investigativos al respecto⁴.

La configuración de un dominio disciplinario en el contexto del desarrollo de una competencia pedagógica resulta fundamental y posee exigencias particulares. Desde diversos sectores educativos se plantea la preocupación por este aspecto de la formación del docente; por ejemplo, ya en el Congreso Nacional de Maestros (Formar), realizado en octubre de 1996, se planteaba como una de las utopías para el maestro que requiere el país que “el maestro debe saber lo que enseña”.

Las exigencias que se hacen al desarrollo de un dominio disciplinario en este contexto son de tipo pedagógico. Es decir, que la disciplina lingüística, en este caso, exige un desarrollo desde la perspectiva de las relaciones didácticas profesor-contenido-estudiante, en forma dialéctica. Aparece aquí una primera competencia que hace parte de la competencia pedagógica: *la competencia didáctica*; competencia que da razón de un saber hacer del maestro en el plano de las relaciones establecidas en la tríada didáctica y que garantiza una formación disciplinaria del docente situada de manera pedagógica.

Así, el proceso de formación disciplinaria del docente de lengua materna habrá de considerar en la primera relación, profesor-contenido, el desarrollo de un saber legítimo sobre los modelos teóricos de la lingüística que sustentan esta disciplina, de manera que se garantice el estatus teórico y metodológico del contenido por enseñar. Las exigencias de este grado de desarrollo se sitúan en el plano de la formación del docente en la disciplina; formación que ha de ser suficiente para que el maestro pueda *dar razón de lo que enseña*: del sistema lingüístico, de sus componentes, de sus funciones y de sus reglas de uso en los ámbitos microtextual y macrotextual y en los

distintos contextos de comunicación. También para que el maestro pueda reconocer tendencias teóricas presentes en las distintas propuestas curriculares y sus implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, de manera que pueda asumir opciones teóricas con autonomía y con conciencia sobre las implicaciones de tales elecciones. Como resultado de este proceso formativo, el maestro podrá configurar para sí mismo *una posición frente al objeto de su enseñanza: la lengua materna*. Podrá, por tanto, proyectar su propia búsqueda, sus preguntas, sus propuestas para explicarse el objeto de su profesión y el lugar que ocupa en el desarrollo de una ciencia particular: la lingüística.

Así mismo, en la segunda relación, profesor-estudiante, el docente habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, de manera que comprenda la naturaleza y la historia de este saber y el papel que juega en la constitución de los sujetos discursivos (condiciones y procesos del aprendizaje y desarrollo ontológico y filogenético del lenguaje). Este proceso de formación garantiza la comprensión, por parte del docente, tanto de las condiciones de configuración histórica y sociocultural de la disciplina lingüística como del tipo de conocimiento que la constituye, de los procesos de significación propios de este campo, de las formas en que ha evolucionado este conocimiento y de los procesos intelectuales e interactivos que desarrollan los estudiantes que aprenden lengua materna. Como resultado de este proceso formativo, el docente configurará *una posición frente al aprendizaje de la lengua materna*. Es decir, que el maestro estará en condiciones de concebir el objeto de enseñanza (la lengua) en función de los sujetos que la aprenden (los estudiantes) y en función de sí mismo como usuario y como docente de la lengua materna.

Como consecuencia de los procesos anteriores, el docente estará en posibilidad de dimensionar, diseñar y promover el espacio del aula como un espacio para el desarrollo de

⁴ Dora Inés Calderón. 2000. Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas., pp. 135-146.

competencia comunicativa en los estudiantes que tiene a su cargo, a partir de su reflexión sobre *a quién enseña* lo que enseña, de cuáles son sus condiciones de desarrollo cognitivo, comunicativo, familiar y social y, por tanto, cómo podrá relacionarse mejor con el objeto enseñado, qué grado de competencia comunicativa ha desarrollado y cómo podrá continuar desarrollándola. O mejor, el profesor habrá asumido también *una postura frente a la enseñanza de la lengua materna*:

- 1) Optará por una concepción de lenguaje y una concepción de lengua situadas teórica y metodológicamente; es decir, el docente construirá una teoría propia que le permita explicarse y reflexionar sobre lo que es el lenguaje y cuál es su relación con la lengua. Esa teoría orientará sus decisiones didácticas y metodológicas.
- 2) En concordancia con esta primera opción, el maestro privilegiará el desarrollo de ciertos procesos cognitivos y comunicativos en los estudiantes. Estos procesos serán los que el docente considera son inherentes y necesarios cuando un individuo aprende a usar su lengua materna en todos los contextos de la comunicación. Por ejemplo, priorizará el desarrollo de una conciencia fonética, fonológica, ortográfica, sintáctica, semántica o pragmática, según su teoría del lenguaje y de la lengua.
- 3) El maestro diseñará, entonces, unos propósitos curriculares para el aprendizaje de su "asignatura"; y, por supuesto, emprenderá y ejecutará un diseño de aula consistente con todo lo anterior. Diseño en el cual las teorías sobre el desarrollo del lenguaje, los modelos de

aprendizaje, las estrategias metodológicas y las condiciones de interacción en el aula y de uso de recursos estén estructurados en función de este diseño y en concordancia con la teoría que el profesor ha construido sobre la lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Por ejemplo, el docente estará en condiciones de proponer estrategias para el desarrollo del lenguaje en sus estudiantes, como el taller, el proyecto de aula, la clase magistral, el trabajo en equipo, el trabajo interdisciplinario, etc., pero desde una conciencia clara del alcance de tales estrategias, de sus limitaciones y del papel que juegan en el aprendizaje de los estudiantes.

Así, toda acción educadora del docente de lengua materna tendrá un referente en el marco de sus concepciones sobre la lengua y sus relaciones didácticas y, más aún, en el marco de sus elaboraciones conscientes y permanentes sobre lo que significa aprender y enseñar lengua materna y sobre el papel que juega el desarrollo de una competencia comunicativa en la formación integral de los estudiantes. He ahí la competencia didáctica del profesor de lengua. Seguramente no he podido prever muchos otros aspectos implicados en esta situación. Si el lector está de acuerdo con la propuesta, quizá podrá aportar elementos para complementarla.

Exigencias del dominio sobre el contexto de la educación

El contexto de la educación es uno de los espacios semióticos de tipo cultural que transmite la ideología de una sociedad. Lo que lo define como un contexto particular es el objeto de sus construcciones significativas: la educación. Así, el contexto de la educación estará constituido por las múltiples relaciones que se tejen desde diversos sectores sociales para dar razón de cómo un grupo social concibe la educación.

Los espacios sociales que construyen redes de significados acerca de la educación son las instituciones educativas en general y las entidades que administran, regulan y apoyan de manera oficial los procesos educativos en el país (MEN, Colciencias, Icfes, Icetex, IDEP, etc.). En forma específica, desde unos sectores surge el discurso normativo de la educación y, desde otros, el discurso teórico y pragmático sobre la educación. Los dos tipos de discurso

generan un macrodiscurso que sustenta relaciones, interpretaciones y acciones que la comunidad educativa hace vigentes y que transforma de modo permanente mediante los procesos de reflexión e investigación.

Este universo discursivo es el que da razón de qué es la educación, cuál es su misión en el desarrollo sociocultural, científico y tecnológico de la sociedad, quiénes son sus protagonistas y cómo se definen sus funciones, cuáles son las metas de este sector social a corto, a mediano y a largo plazos, qué importancia da el sistema social a esta actividad cultural y de qué manera se desarrollan los procesos implicados en la educación.

En este sentido, desde la perspectiva del desarrollo de una competencia pedagógica que incluya este dominio, se hace necesario que el docente construya *un para qué de la profesión*. Este requerimiento exige una formación del docente tanto en un saber de tipo legal sobre el sistema educativo como en un saber de tipo filosófico, político, ideológico, incluso económico, en torno del problema de la educación formal como actividad sociocultural.

Un docente formado a conciencia en el contexto de su profesión será un maestro que logra comprender y construir el universo de su hacer profesional frente a la estructura social en la que vive y en función de la contribución al desarrollo paulatino de esa estructura. Así, los saberes que va consolidando el docente en este contexto, que son saberes de tipo interdisciplinario, le permiten desarrollar una *competencia contextual*, determinada por:

- 1) La estructuración de estilos de análisis de situaciones educativas (comparativo, estudio de casos, inferencias, etc.) dentro y fuera de la institución educativa.
- 2) La construcción de criterios de coherencia, de pertinencia y de adecuación curricular y didáctica, que le permitan participar e incidir con fuerza y propiedad en la construcción y la ejecución de los proyectos educativos institucionales (PEI), de las propuestas curriculares, de los proyectos educativos, de los grupos de estudio entre profesores, etcétera.
- 3) La consolidación de redes de saberes que den razón de la profesión, tanto desde una perspectiva retrospectiva (la historia de la pedagogía y las huellas que deja



esa historia en el campo de la lengua materna) como desde una perspectiva prospectiva (el futuro de los procesos educativos actuales, sus obstáculos, sus soluciones, etc.). Es decir, el docente estará en posibilidad de realizar análisis particulares sobre las relaciones entre la situación social de su comunidad, las políticas educativas emanadas de las instancias formales y los propósitos institucionales, curriculares y disciplinarios, en este caso, de la lengua como objeto de enseñanza en la institución educativa.

Es necesario insistir aquí en la necesidad de que los profesores sean educados en el contexto legal de la profesión. Más aún cuando es tan evidente el analfabetismo del maestro en este campo, cuando es tan frecuente que las normas del sistema educativo sean ajenas al maestro, o sean conocidas de manera superficial o por referencia de los colegas que se interesan por las condiciones salariales y actúan por la defensa de la educación y de los maestros. Esta situación genera un estado de desventaja en el docente ocasionado por el desconocimiento de su normativa en relación con una profesión y el desinterés por comprender las relaciones entre un sistema social y un sistema educativo.

Un saber de tipo legal y filosófico exige el desarrollo de una competencia interpretativa fuerte y de una competencia intertextual consolidada que le permitan al docente concebir la profesión, configurarse como sujeto profesional y proyectarse en ese espacio socio-cultural. Hasta aquí tendremos un docente situado en la disciplina de su especialidad y contextualizado profesionalmente. Veamos el tercer dominio, que completa el desarrollo de una competencia pedagógica en el docente.

Exigencias del dominio ético y epistémico

El dominio ético y epistémico hace alusión al estatus individual del profesor como sujeto socioprofesional y como sujeto que aprende. Desde diversos sectores educativos (institucional, normativo, investigativo) se ha considerado como problema fundamental en la formación de docentes el concepto de sí mismo que tiene el docente. Por ejemplo, la Fundación Universitaria Monserrate viene desarrollando un proyecto de investigación que indaga por el

sentido de sí mismo del maestro colombiano. Esta investigación ha permitido comprender que la imagen que el maestro tiene de sí como sujeto social incide fuertemente en su hacer profesional; además, que en la configuración de esa imagen influye de manera definitiva el contexto de formación profesional del maestro: su estrato social, su proveniencia regional, la concepción colectiva que se tiene del ser maestro, las condiciones en que el maestro ha llegado a ser maestro: por necesidad, porque en su espacio local sólo existe esa opción profesional, porque no pudo estudiar otra carrera por falta de un buen resultado en el Icfes, o porque quiere ser maestro.

Es posible considerar, entonces, que *la configuración de un sentido del ser docente* se estructura, en primer lugar, desde las elaboraciones internas que el sujeto-docente construye sobre sí mismo: sus creencias sobre lo individual (la imagen que cree proyectar) en relación con lo colectivo; sus motivaciones internas por la vida familiar, social y profesional; sus valores sobre una ética de la comunicación y una ética de la profesión docente; sus expectativas sobre lo deseable en el desarrollo de sí mismo como sujeto profesional (la imagen que quisiera proyectar como persona y como profesional) y las formas de llegar a conseguirlo.

Para comprender cómo el maestro configura un sentido de sí mismo, podemos tener en cuenta tanto los resultados de la investigación sobre concepciones de maestros que enseñan a leer y a escribir, citada antes, como la información que arrojan los informes de los docentes que orientaron el proceso de actualización de maestros de lengua materna en Norte de Santander. Estos documentos permiten concluir que los maestros colombianos, en particular los de la provincia y de la zonal rural, desarrollan una autoestima muy baja, debido al contexto de desventaja económica (malas condiciones salariales), el conflicto social (guerra, violencia y violación de derechos humanos) en el que vive el maestro, la baja valoración de la profesión docente (el estatus social del maestro es inferior), la pobreza en las propuestas de formación de docentes (falta de la presencia de las universidades

La idea de lo que es una competencia adquiere diferentes significaciones, aunque conserve un sentido en común: el desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos.

y poco acceso a la educación superior), entre otras condiciones. Tales documentos también permiten observar que, contra las condiciones anteriores, también se gesta una conciencia social importante en el docente, en tanto que, a pesar de las circunstancias, valora la profesión como una de las posibilidades de contribución a la solución de los problemas de la comunidad. En últimas, parecen coexistir dos situaciones en el interior del docente: el ser y el deber ser, situaciones que determinan el desarrollo de una *competencia ética* del maestro; es decir, un sentido de orientación en su vida personal y profesional, en su hacer y en su valoración de la construcción de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista de la formación del docente como sujeto epistémico, podemos situar el problema en la necesidad de desarrollar en el profesor una *estructura mental que aprenda de modo consciente y permanente*: que se pregunte por el objeto de su profesión, por el saber que enseña, por el contexto de su hacer profesional, que realice procesos metadiscursivos y metacognitivos que le permitan comprender su contexto socioprofesional y proyectar sus posibilidades de desarrollo intelectual y académico. Visto así este ámbito de la formación del docente, tendremos que el sujeto que se forma como profesor requiere, de manera fundamental, el desarrollo de unas condiciones y de una actitud de tipo intelectual orientadas a la configuración de una competencia para el tratamiento activo de la información que proviene de su entorno académico y sociocultural.

Se trata de desarrollar en el maestro las condiciones para ser un sujeto que:

- Actúa de modo consciente como profesor, a propósito de la competencia didáctica y sus relaciones implicadas.
- Realiza su labor con conciencia reflexiva. Es decir, desarrolla e implementa estrategias de evaluación de su actividad

pedagógica, de sus resultados y de los procesos de los estudiantes, con el enfoque en la transformación permanente de su quehacer y, en consecuencia, la cualificación continua de los estudiantes. Para ello es necesario el desarrollo de un sentido de la investigación pedagógica y de posibles modelos, estrategias y formas de evaluación de esta actividad.

- Toma decisiones con autonomía. Decide cambios en la dirección de su diseño didáctico de acuerdo con el análisis permanente que hace de él; analiza y evalúa las propuestas curriculares oficiales para la enseñanza de la lengua materna, en relación con los propósitos de aprendizaje que considera prioritarios para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes; propone estrategias de trabajo interdisciplinario y aporta criterios para la conformación de grupos de estudio en la institución.
- Incide en la conformación de la comunidad académica. Desarrolla estrategias para la comunicación y la confrontación de sus hallazgos y de sus ideas. Esto implica fundamentalmente que el profesor revele una competencia comunicativa elevada: ser buen lectorscritor, ser buen argumentador en el sentido estricto, ser un buen par para su comunidad y ser un buen estratega de la comunicación académica.

Las condiciones anteriores exigen el desarrollo de procesos y actitudes de tipo cognitivo y comunicativo que pueden denominarse la *competencia epistémica* del profesor.

Con base en lo expuesto para los tres dominios identificados como partes constitutivas de la competencia pedagógica del maestro, podemos concluir que las relaciones que surgen entre los saberes, los procesos, las actitudes, las aptitudes y los valores provenientes de cada dominio, estructuran un campo semántico y semiótico que se constituye en la matriz de desarrollo para la competencia pedagógica en el maestro. Esta matriz se convierte en el referente para la interacción semiótico-discursiva que el docente en formación o en ejercicio realiza con los nuevos saberes provenientes de los tres dominios durante toda su vida.

Así, la competencia pedagógica, como todas las competencias, se desarrolla de modo

permanente gracias a la interacción continua del sujeto-docente con los saberes propios de cada uno de los tres dominios y con la interacción que se gesta en la matriz de desarrollo de la competencia pedagógica entre los significados propios de cada dominio. Este proceso da cuenta de las nuevas concepciones internas necesarias que tendrán origen en el desarrollo intelectual del maestro y, por supuesto, en su práctica pedagógica e investigativa. De igual manera, y en otra perspectiva, la noción de competencia pedagógica permite nuevas concepciones teóricas importantes para la elaboración de una concepción que caracterice al docente como intelectual y como profesional.

En la perspectiva de toda la reflexión anterior, el llamamiento es a los distintos programas de formación de docentes, a tener en cuenta en las propuestas curriculares, investigativas, de actualización y de extensión, que es necesario estructurar estos programas a la luz de un propósito fundamental: el desarrollo de la competencia pedagógica en el maestro. Este criterio convoca una reflexión fuerte para la comunidad educativa sobre la profesión docente y sobre la razón de ser de una práctica pedagógica e investigativa.

Bibliografía

- Calderón, Dora Inés. 2000. Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir, en Morales y Bojacá (comps.) *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Colciencias-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. 1999-2000. Notas y talleres para el diseño del programa Actualización de docentes en lengua castellana. Actualización en lenguaje y modos de comunicar, desarrollado en la Universidad de Pamplona. (Mimeo).
- _____. y Molina, Carlos Alberto. 1995. *Técnicas grupales y espacio educativo*. (Mimeo). Libro preparado para publicación en la Facultad de Educación, Universidad Externado de Colombia. Santa Fe de Bogotá.
- Formar. 1996. Utopías sobre el nuevo maestro que requiere Colombia, en *Memorias del Congreso Nacional de Maestros (Formar)*. Medellín, 14 al 17 de octubre de 1996.
- Hymes, Dell. 1972. Acerca de la competencia comunicativa (Traducción de Juan Gómez), en Pride y Holmes (Eds.), *Sociolingüística*.

MEN. 1998. *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Serie Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.

MEN. 1998. *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*. Serie Lineamientos Curriculares. Santa Fe de Bogotá: MEN.