

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

PEDAGOGIC COMPETITIONS IN THE INITIAL TEACHING TRAINING

Patricia Castillo* - Rosa Sequeida**

RESUMEN

El presente artículo da cuenta de un análisis documental a partir de Tuning Latinoamérica respecto de las competencias a desarrollar en los programas de formación inicial docente, y como estas correlacionan con las competencias declaradas en los perfiles de egreso de tres instituciones que forman profesores. El análisis es parte de la revisión desarrollada en el marco de un proyecto de mejoramiento institucional interuniversitario, que acoge a tres universidades chilenas, con el fin de fortalecer la formación inicial docente y las respectivas prácticas profesionales. La formación inicial docente en la actualidad constituye un tema prioritario a nivel país, existe urgencia de reflexionar sobre el modelo que ha imperado en la formación inicial en las universidades del país, ya que tal y como está planteada la formación de profesores, ésta, no responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento y aprendizaje, que demanda nuevas habilidades centradas en la integración de saberes y la formación ética del ser humano. Para responder a este nuevo estadio social, en permanente cambio y evolución, se requiere incentivar, desde la formación del profesorado, el desarrollo de una cultura, orientada a promover una formación técnica y humana de excelencia, que permita entender y comprender el ejercicio docente, como una acción ética de formación de ciudadanos responsables, críticos y empáticos. En este sentido, entendiendo, que las competencias pedagógicas constituyen la base de toda práctica educativa, se propone en este artículo una revisión teórica, sobre las competencias docentes, que, de acuerdo a actores claves, se asumen relevantes en la formación del profesorado. La metodología utilizada corresponde a un análisis documental, sobre las competencias pedagógicas que debe tener un docente lo cual permite identificar cuáles son las competencias más valoradas, que debieran ser consideradas en la definición de los perfiles de egreso de los futuros profesionales.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial docente, competencias docentes, perfiles de egreso.

Recibido: 10 de junio de 2019 Aceptado: 22 de julio de 2019

* Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Correo electrónico: pcastillo02@ucn.cl

** Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Correo electrónico: rsequeida@ucn.cl

ABSTRACT

The following article exposes a bibliographical analysis on Tuning Latin-American regarding the competences to be developed within the initial teaching training programs, and how these are related with the competences stated in the graduation profile of teachers formed in three different institutions. This analysis is part of the bibliographic review carried out in an institutional improvement project in an interuniversity context that includes three Chilean universities, in order to strengthen the initial teaching programs and the corresponding professional apprenticeships. Nowadays, the initial teaching training is a priority issue as a national politics, existing the urgency to rethink the approach that has dominated the initial training in the universities of the country, as in the way the training of teachers is planned, it does not appear to satisfy the needs of the knowledge and learning society, which demands for new abilities centered in the integration of knowledge and the ethical background of the human being. In order to provide an answer to this new social stage, in permanent change and evolution, it is necessary to motivate the development of a culture oriented to promote a technical and humane training based in excellence since the initial teaching training, which allows to understand and comprehend the teaching praxis as an ethical task in the forming of responsible critical and empathetic citizens. In this regard, and understanding that the pedagogical competences are the base of every educational praxis, a theoretical review on the pedagogical competences is proposed, such review, according to the key actors, is thought as relevant in the training of teachers. The methodology used corresponds to a bibliographical review on the pedagogical competences that a teacher must have, allowing the identification of the more valued competences that should be considered in defining the graduation profiles of the future professionals.

KEY WORDS

Initial teaching training, pedagogy skills, egress profiles.

I. INTRODUCCIÓN

Durante la última década la educación chilena ha estado en el foco de la discusión, factores tales como: la segregación del sistema educativo, la desigualdad e inequidad y la calidad de la formación del profesorado, persiste a través de los años. A partir de esta realidad sentida por los actores claves del sistema, emerge una fuerte demanda por mejorar la calidad de la educación en Chile, siendo uno de los pilares fundamentalmente el fortalecimiento y pertinencia de la formación del profesorado, tanto en la formación inicial como permanente.

En el año 2016, en el contexto de la Ley 20.903, se crea en Chile el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyo objetivo es reconocer la docencia, apoyar el ejercicio profesional y fundamentalmente promover la valoración social del profesorado. Incentivando transformaciones relevantes en esta línea, que transitan desde los procesos de selección a las carreras de pedagogía en las instituciones de educación superior hasta el proceso de retiro de los profesionales de la educación, considerando acciones de fortalecimiento durante toda la trayectoria profesional del profesorado.

En este sentido, el llamado desde la institucionalidad a las universidades del país que forman profesores, es fortalecer sus procesos de formación a través de procedimientos rigurosos que garanticen el cumplimiento de los respectivos perfiles de egresos declarados por las instituciones para las carreras de pedagogía que imparten, todo ello, en función de alcanzar altos estándares de calidad, que permita a las universidades medrar en sus respectivos procesos de acreditación, asegurando una formación profesional de excelencia, en base a criterios comunes, alineados con los estándares ministeriales definidos para la formación de profesores en Chile.

Por otro lado, cabe señalar que las universidades chilenas del consejo de rectores, a partir del año 2003, han iniciado diversos procesos de innovación curricular, de transformación de los respectivos sistemas educativos, en el marco de una sociedad que evoluciona rápidamente y que demanda nuevas habilidades para nuevos desempeños.

Los procesos de innovación curricular constituyen escenarios complejos, institucionalizados y estratégicos, que evalúan la pertinencia de los modelos formativos, programas, competencias a desarrollar y metodologías aplicar, avanzando de esta forma hacia la integración de nuevos saberes, que permitan la formación de ciudadanos integrales que contribuyan personal y profesionalmente a una sociedad incierta, compleja y diversa. Personas que revaloricen los aspectos éticos y culturales de la educación, que comprendan a un otro en su particularidad y comprendan el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad (Delors, 2000).

En este sentido, resulta imperativo instaurar la cultura de la innovación, en todas sus formas, en el caso de Chile, los primeros acuerdos en esta línea fue adherir a la convergencia del sistema universitario chileno, incorporando el Sistema de Créditos Transferibles SCT, y

posteriormente la implementación del modelo de formación por competencias y de logro de aprendizajes.

Como se puede observar en el contexto universitario chileno coexisten, por un lado, desde 2013, una política de innovación curricular permanente y, por otro lado, a partir de 2016, en el marco de la ley de carrera docente, la exigencia de avanzar hacia la excelencia en la formación del profesorado; generando para las universidades del país un escenario, complejo, altamente desafiante y por sobre todo exigente, que obliga a las universidades que imparten carreras de pedagogía, el cumplimiento de altos estándares de calidad y excelencia.

En este contexto, la implementación de acciones que permitan garantizar que todos los estudiantes alcancen los estándares de calidad definidos por el ministerio de educación vinculados al cumplimiento de los respectivos perfiles de egreso, entendiendo en este sentido que la relación perfil¹ y competencias constituyen una unidad indisoluble, que se articulan de acuerdo al rol y las funciones que debe cumplir el docente, y que finalmente definen la esencia de su función (Mas, 2011), asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada, que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente.

II. DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

El concepto de competencia, constituye un constructo polisémico y complejo, la literatura da cuenta de diversidad de definiciones, las cuales consideran, la coexistencia del conocimiento, habilidad y actitud, atributos personales que, movilizados, permiten alcanzar desempeños profesionales exitosos. La tabla N°1 presenta diferentes aportaciones sobre el constructo de competencias, en ella se puede observar la presencia de estos elementos comunes con diferentes matices, lo que imprime mayor profundidad al análisis.

Tabla. 1 Definiciones autorales constructo de competencias

Definición	Autor	Elemento distintivo
“Una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos.”	Perrenoud (1997)	Conocimiento como representación de realidad de acuerdo a la experiencia y formación.
“Conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares.”	AQU (2002)	Actualización de saberes

¹ Conjunto de competencias que identifican la formación de una persona para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades de la profesión docente (Boterf, 2001, pág.23, citado en Bozu & Canto 2009).

“Secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones.”	Le Botefor (2000)	Transferible
“El desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo”	Braslavsky (2017)	Explicar lo que está sucediendo
“una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto”	Unión Europea (2013)	Adecuación al contexto

Fuente: Elaboración propia a partir de referencias autorales

Al ir avanzando en la descripción, la competencia del experto, se basa en modelos heurísticos, que describen la experiencia de quienes alcanzan desempeños exitosos, sustentados en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de problemas, que movilizan conocimientos, habilidades y actitudes y permiten la elaboración de estrategias de acción adecuadas. La expertiz supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia.

Desde la perspectiva de la docencia, la competencia puede ser entendida de diversas formas, Lehmann & Nieke (2005), por su parte la concibe como la capacidad para hacer frente a tareas dadas correctamente; así como también, comprenderla como, la conciencia de la responsabilidad por las tareas encomendadas de acuerdo con las normas aplicables correctamente. Lothar Reetz, (2006) desde el punto de vista pedagógico, refieren al constructo como aquellas capacidades humanas que fundamentan y permiten conductas acordes a una situación determinada

En este orden de ideas la competencia es la capacidad de realizar una tarea y hacer frente a la cuestión determinada, sobre la base del conocimiento del mundo de las ciencias de la educación y sus disciplinas afines, sobre la base de la ética profesional. Sólo se pueden realizar si los siguientes cuatro componentes se presentan juntos: (A) Análisis de la sociedad B) Diagnóstico de la situación C) Autorreflexión D) Acción profesional.

Por su parte, Díaz Guevara (2012) menciona que el concepto de competencias cobra fuerza en América Latina a partir del Proyecto *Tuning* (2004), cuyo objetivo principal es que el estudiante al egresar de su carrera, se inserte en el mundo laboral poniendo al servicio las

respectivas habilidades desarrolladas durante su formación profesional, con un sentido global, que trasciende a las fronteras. En este sentido *Tuning* América Latina, (2007), hace referencia:

“...A una formación integral del ciudadano, que integra diversos saberes: saber, saber hacer, aptitudes; saber ser, actitudes y valores. En este sentido se puede decir que integra un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a las personas a un desempeño profesional responsable y competente...para resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. Así, la formación integral se va desarrollando poco a poco, por niveles de complejidad en los diferentes tipos de competencia: básicas o fundamentales, genéricas o comunes, específicas o especializadas, y laborales”.

Tuning América Latina, (2007:35)

Éste nuevo enfoque viene a instalar nuevos y grandes desafíos a las universidades chilenas y más aún en el caso de las instituciones que imparten carreras de pedagogías, las cuales deben avanzar en la formación de profesionales de excelencia que respondan a las necesidades de una nueva sociedad, que requiere perfiles profesionales para la cultura de la innovación y el cambio permanente. En este sentido las grandes tareas pendientes tienen que ver con trascender a la secuenciación y rigidez en las mallas curriculares, la desvinculación entre el componente pedagógico y la formación de la especialidad disciplinar, desvinculación con el sistema escolar, entre otros (Pey y Chauriye, 2011: p. 58). Por ello situar la reflexión y análisis sobre lo que implica la formación por competencias y cuáles serían las habilidades que necesitamos potenciar en la formación de profesorado, resulta imperativo si se quiere avanzar hacia la pertinencia y excelencia del sistema educativo.

III. COMPETENCIAS DOCENTES

A nivel latinoamericano, *Tuning* América latina presenta una descripción, sobre la formación de profesores, basada en aportaciones de 14 países de la región. Dentro de los principales hallazgos, se puede señalar, la gran diversidad en las denominaciones de las respectivas carreras, sumado a ello agregamos las nuevas demandas de atención a grupos específicos y áreas de interés emergentes como diversidad e interculturalidad y género. Creando una creciente diversificación de la oferta curricular, tanto por niveles educativos; como por atención a grupos con necesidades pedagógicas particulares; por grado académico y por modalidad (Beneitone, et al, 2007).

Por otro lado, con relación a la estructura curricular ésta presenta una gran diversidad, en los respectivos planes y programas, específicamente en relación a la carga horaria, énfasis, contenidos y nombres de las disciplinas, diversidad intra, y entre países. En relación a los programas de estudios, un porcentaje importante de universidades, presenta programas

estructurados en tres dimensiones o ejes: fundamentos de la educación, disciplinas del campo pedagógico y disciplinario y un tercer eje de prácticas. Algunos países incorporan otras disciplinas alusivas a movimientos sociales culturales y multiculturales. De igual forma se evidencia acciones concretas que intentan promover el desarrollo de competencias para formar educadores en la investigación para la acción, sustentados en la problematización y el análisis crítico de la práctica profesional.

En este contexto de acuerdo a los señalamientos de Beneitone (2007), el enfoque por competencias cobra relevancia en un momento histórico, la educación tiene un rol protagonista en las agendas políticas de los países de la región. La ciudadanía demanda equidad y calidad en educación. Para ello es imperativo definir con precisión las capacidades profesionales docentes en el aula, en la gestión de los establecimientos escolares, y la relación entre la escuela y la comunidad.

En este entendido el enfoque por competencia ayuda en la definición y logro de estas capacidades, articulando la sinergia entre la teoría que fundamenta la acción y los procedimientos y valores que la sustentan. Tal es así, que, de la revisión desarrollada en los 14 países latinoamericanos, emergen 27 competencias genéricas, para la formación de profesores, ver tabla N°2.

Tabla N°2. Competencias Genéricas *Tuning* América Latina 2007

1	Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	15	Capacidad para identificar y plantear problemas.
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	16	Capacidad para tomar decisiones.
3	Capacidad para organizar y planear el tiempo.	17	Capacidad para trabajar en equipo.
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	18	Habilidades interpersonales.
5	Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	19	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
6	Capacidad de comunicación oral y escrita.	20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
7	Capacidad de comunicación en segundo idioma.	21	Compromiso con el medio social y cultural.
8	Habilidades en el uso de las nuevas tecnologías de la información.	22	Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.
9	Capacidad de investigación.	23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
10	Capacidad de aprender y actualizarse.	24	Habilidad para trabajar de forma autónoma
11	Habilidades para buscar y procesar y analizar información.	25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.
12	Capacidad crítica y autocrítica.	26	Compromiso ético.
13	Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	27	Compromiso con la calidad.
14	Capacidad creativa.		

Fuente: *Tuning* América Latina 2007

En este sentido a la luz de las evidencias recabadas es fundamental promover un giro en la formación de profesores desde un paradigma tradicional, a un paradigma que responda a las necesidades de la Sociedad desde una perspectiva centrada en la persona y su aprendizaje. De igual forma se invita a trascender de la importancia que se les atribuye a las competencias de carácter disciplinar y didáctica, a pesar de que ello no se evidencia en la realización de las mismas en el aula, a aquellas de promoción social comunitaria de la profesión, tales como las necesidades educativas especiales y minorías étnicas, y migración.

Con respecto a las 27 competencias genéricas definidas para la formación de profesores, los niveles de importancia y realización, según académicos y egresados, arrojan antecedentes relevantes, a considerar en los respectivos procesos de innovación curricular, ver tabla N°3.

**Tabla N°3. Competencias Genéricas *Tuning* América Latina.
Nivel de importancia y realización**

Importancia		Realización	
4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	4	Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
6	Capacidad de comunicación oral y escrita.	17	Capacidad para trabajar en equipo.
2	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	26	Compromiso ético.
10	Capacidad de aprender y actualizarse.	7	Capacidad de comunicación en segundo idioma.
26	Compromiso ético.	23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
7	Capacidad de comunicación en segundo idioma.	20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.
20	Compromiso con la preservación del medio ambiente.	8	Habilidades en el uso de las nuevas tecnologías de la información.
23	Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	25	Capacidad para formular y gestionar proyectos.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Tuning* América Latina 2007

Las competencias más valoradas hacen alusión a competencias relacionadas con el desempeño profesional y compromiso ético profesional, dentro de las competencias menos valoradas, dicen relación con la participación en una sociedad más globalizada e interconectada, tales como el manejo de un segundo idioma, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo y el compromiso por el medio ambiente. De acuerdo a Romero-Jeldres y Faouzi (2018) siempre será necesario tender a un desarrollo de las competencias, que, en contexto pedagógico, posibiliten asumir nuevas miradas de organización escolar, así como a las líneas de ajustes adecuados a nivel curricular.

En relación a las competencias con mayor realización son las de carácter profesional, de dominio de la disciplina, capacidad de trabajo en equipo comportamiento ético. Las

competencias de menor realización son eminentemente de carácter social proyección internacional y calificación técnica de la profesión.

Con respecto a las competencias específicas, de la consulta elaborada por *Tuning* América Latina, a académicos y egresados, surge un consolidado, que recoge veintisiete competencias específicas, ver tabla N°4.

Tabla N°4. Competencias Específicas *Tuning* América Latina 2007

1	Domina la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación)	15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
2	Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.	16	Investiga en educación y aplica los resultados de la transformación sistemática de las prácticas educativas.
3	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza según contextos	17	Genera innovaciones en diferentes ámbitos del sistema educativo.
4	Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario.	18	Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
5	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.	19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.
6	Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.	20	Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
7	Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados.	21	Analiza críticamente las políticas educativas.
8	Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas educativos.	22	Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
9	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional.
10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	24	Conoce los procesos históricos de la educación de su país y Latinoamérica.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	25	Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.
12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.	26	Interactúa social y educativamente con los diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo
13	Diseña e implementa acciones educativas que integren a las personas con necesidades educativas especiales.	27	Produce materiales educativos acordes con diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
14	Selecciona, utiliza y evalúa las tecnologías de la comunicación e información como recurso de enseñanza y aprendizaje.		

Fuente: *Tuning* América Latina 2007

Es este sentido, la tabla de competencias genéricas busca favorecer la calidad, efectividad y el metalenguaje de “estas capacidades” en virtud de transparentar los perfiles profesionales y académicos puesto que aquello se consolida a partir de las competencias genéricas y específicas y, por cierto, con las miradas o enfoques de enseñanza lo que incluye las temáticas de aprendizaje, monitoreo/seguimiento y evaluación; los créditos académicos o SCT y la relevancia, pertinencia y calidad de los programas de estudio.

Con respecto a las 27 competencias específicas, para la formación de profesores, los niveles de importancia y realización, según los académicos, las competencias más valoradas en ambas dimensiones se detallan en la tabla N°5.

**Tabla N°5. Competencias Específicas.
Mayor nivel de Importancia y Mayor nivel de Realización académicos**

Importancia		Realización	
2	Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.	2	Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	1	Domina la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	09	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
1	Domina la teoría y la metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).	12	Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
3	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza según contextos.	23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional.
10	Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.	03	Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza según contextos.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Tuning* América Latina 2007

A nivel de importancia, los académicos asignan una mayor valoración a aquellas competencias requeridas para el ejercicio profesional, disciplinar y didáctico en el aula. Las competencias de carácter social o de relación con la comunidad son consideradas menos importantes, tales como la proyección social, histórica y cultural de la profesión.

Respecto a las competencias más realizadas, los académicos asumen más, aquellas competencias vinculadas al desarrollo profesional, disciplinar y didáctico; a su vez, las menos realizadas corresponden a aquellas relacionadas con la proyección social, histórica y cultural de la profesión.

Con respecto a los niveles de importancia y realización definidos para la formación de profesores, los grupos consultados por *Tuning* América Latina, (Titulados), arrojan los siguientes resultados ver tabla N°6.

Tabla N°6. Competencias Específicas. Mayor nivel de Importancia y Mayor nivel de realización Titulados

Importancia		Realización	
23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional.	2	Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.
11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.	11	Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
2	Domina los saberes de las disciplinas del área del conocimiento de su especialidad.	23	Asume y gestiona con responsabilidad su desarrollo personal y profesional.
19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.	5	Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan la didáctica general y las didácticas específicas.
15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.	15	Educa en valores, formación ciudadana y democracia.
9	Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.	19	Reflexiona sobre su práctica para mejorar su quehacer educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de *Tuning* América Latina 2007

En términos generales, se puede indicar que existe una mayor valoración y realización de aquellas competencias vinculadas con el desarrollo personal, intelectual, con aspectos relacionados con la profesionalización docente, las menos valoradas dicen relación con competencias vinculadas con la proyección histórico cultural y lo social comunitario, en especial en lo que respecta con la atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El contexto de la discusión actual sobre la formación del profesorado, algunas constantes persisten en el tiempo respecto de los sistemas en los cuales se enmarcan la formación de profesores. En este sentido, transitar hacia la cultura de la innovación es imperativo, trascender, al divorcio entre la teoría y la práctica, la falta de pertinencia del currículo con las necesidades de una sociedad que avanza inexorablemente hacia tiempos de incertidumbre, constituye desafíos urgentes que las instituciones deben asumir con responsabilidad. En este contexto hay evidencias claras respecto de la excesiva fragmentación del conocimiento que se imparte en la escuela actual y a la escasa vinculación con las universidades formadoras de profesores con el medio escolar (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Tuning América Latina (2007), presenta una descripción sobre la formación inicial docente en 14 países latinoamericanos, que recoge las aportaciones de académicos formadores de profesores, graduado o titulados, y sostenedores. El estudio presenta 27 competencias tanto genéricas como específicas que los docentes consideran relevantes en la formación de profesores

Cabe destacar que esta descripción desarrollada hace una década presenta elementos vigentes al día de hoy, por ello resulta relevante analizar los perfiles profesionales, considerando dichas aportaciones.

En este mismo sentido, el desafío es la revisión permanente de las líneas vectoriales y políticas curriculares que se asumen en el entorno de las competencias estableciendo rangos comparativos, valoraciones y visiones a partir de las tablas que se constituyeron en las diversas programaciones de las competencias docentes genéricas y específicas con el objetivo de generar diálogos y nuevas definiciones.

A partir, entonces, de *Tuning* (2007) para América Latina, el fenómeno de las competencias docentes puede ser analizado desde diversos ángulos asumiendo que los procesos de estructuración de tablas y mallas de competencias están vinculados con las formas de resolución de los problemas, los desempeños de los educadores y educadoras y las situaciones de vida de las personas. En virtud de lo anterior, se puede consignar que las construcciones de dichas tablas son, todavía, tema de discusión y análisis debido a que se tienen que conectar con el desarrollo y fortalecimiento efectivo en los estudiantes de ese auténtico mosaico de competencias.

Con seguridad, la experiencia internacional dice mucho al respecto sobre la formación en competencias; sin embargo, si analizamos la situación actual del abordaje de esta temática en el contexto pedagógico un elemento clave puede ser la inclusión aún más exhaustiva de los ejes que tienen dichas competencias docentes, tanto las que son genéricas como las específicas. Por otra parte, si pensamos en el modelo de pedagogías que se requiere para Chile hay que, avanzar en la reflexión de lo que necesitamos como país, para definir las competencias que se requiere para avanzar hacia ese modelo de sociedad.

De esta manera, podemos asegurar, de manera provisional, que se tiene que articular y colaborar todavía más en el campo de la co-construcción y definiciones de competencias docentes, entre los actores claves, universidad, sistema escolar y titulados; se tiene que avanzar en definir con mayor precisión el currículo y considerar mayor participación y flexibilidad técnica y docente respecto del conocimiento de esta temática de las competencias. Es evidente, según lo que indica Le Boterf (2002), el panel de las competencias será vista como una movilización de recursos de manera inédita y que coloca acento en su figura dinámica y progresiva en un ámbito de permanente necesidad de actualización de las situaciones, niveles, organización y funcionamiento de los diversos desempeños unidos al acto pedagógico docente.

Cabe señalar, que según la UNESCO, (2016) señala la necesidad de avanzar en el desarrollo de competencias para el buen desempeño en la práctica profesional; competencias docentes para la promoción de valores ciudadanos; el dominio de lenguas extranjeras; la formación para las competencias del mundo global y la apropiación y uso pedagógico de TIC y, en general, la escasa articulación con las reformas curriculares. De hecho, un elemento clave a introducir en

El contexto de las carreras pedagógicas es la alfabetización mediática e informacional asumiendo el papel clave de la oportunidad de aprendizaje que aquello brinda dentro y fuera de las aulas.

El proyecto *Tuning*, América Latina, (2007) se instala en la zona como un espacio para la reflexión y el análisis de la educación superior en la región. El objetivo es avanzar en la búsqueda de consensos para el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, en América Latina. Dicho proyecto revela ciertas resistencias en relación a la aplicación de las tecnologías vigentes, por parte del docente, lo que dificulta el avance tanto en la incorporación como en la asimilación de metodologías que impliquen el uso de Tecnologías de Información y Comunicación.

Por otro lado, El proyecto *Tuning* América Latina (2007) da cuenta de la incorporación de la competencia intercultural, como un elemento relevante dentro del currículum de formación docente. El proyecto considera la interculturalidad dentro de las áreas de competencia prioritarias para el desarrollo docente en la región.

V. AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por DIUMCE de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a través del Proyecto PMI-EXA-PNNI 01-17, dirigido por la Dra. Marcela Romero Jeldres.

REFERENCIAS

- Beneitone, P. coord. (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Deusto. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Bozu, Z. & Canto, PÁG. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97. Recuperado de http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco /Santillana.
- Mas, O. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- MINEDUC, (2011). *Educación Superior en Chile*. Recuperado de http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/chile_doc.pdf
- MINEDUC. (2016). Ley N°20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Nieke, W. y Lehemann, G. (2005). Kompetenz-Modell. Recuperado de <http://www.bildung-mv.de/de/search.html?page=2&query=zieres>
- Pey, R. y Chauriye, S. (2013), *Innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores 2010-2011*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH.
- Perrenoud, P. H. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Rodríguez Garcés, C. y Castillo, V. (2014). Calidad en la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a13v14n2.pdf>
- Romero-Jeldres, M. y Faouzi, T. (2018). *Validación de un modelo de competencias pedagógicas para docentes de Educación Media Técnica. Educación y Educadores*. 21(1), 114-132. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.6
- Tuning America Latina. (2011-2013). *Innovación Educativa y Social*. Recuperado de : <http://www.tuningal.org>
- UNESCO (2016). Reporte anual 2016. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000257931>
- Universidad Católica del Norte. (2017). *Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica del Norte*. Antofagasta: Universidad Católica del Norte, Vicerrectoría Académica.



5 Años
Acreditada
Desde Agosto 2017
Hasta agosto 2022

- Gestión Institucional
- Docencia de Pregrado
- Investigación
- Vinculación con el Medio



Revista Electrónica de Investigación
en Docencia Universitaria

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educar*, 50, 55-66. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>

Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.

Zapata, R. (2010). *Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: Estudio de un caso en el contexto universitario chileno*. *Revista Akademia*. Recuperado de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=727>