Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Las competencias profesionales vista por estudiantes en formación:
un estudio desde la carrera de Educación Parvularia
Marcela Bertoglio Salazar, Antoni Navío Gámez
Trayectorias Universitarias, 5(9), e014, 2019
ISSN 2469-0090 | https://doi.org/10.24215/24690090e014
https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias
Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Las competencias profesionales vistas por estudiantes en formación:
un estudio desde la carrera de Educación Parvularia.

The professional skills seen by students in training: a study from the program, Early Childhood Education.

Marcela Bertoglio Salazar
http://orcid.org/0000-0002-3585-2591
marcelabertoglio@gmail.com
Universidad Católica del Maule | Chile

Antoni Navío Gámez
http://orcid.org/0000-0002-1638-9167
antoni.navio@uab.cat
Universidad Autónoma de Barcelona | España

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la valoración que estudiantes de educación parvularia confieren a las competencias asociadas a la profesión. Participaron 161 estudiantes, pertenecientes a una universidad que forma parte del Consejo de Rectores, ubicada en la zona centro sur de Chile. Los datos fueron recolectados a partir de la aplicación de un cuestionario; se calcularon los estadísticos descriptivos del total de respuestas por pregunta y se compararon mediante análisis de varianza (ANOVA) las opiniones de las estudiantes de los diferentes cursos de la carrera. Los resultados muestran una alta valoración de las competencias relativas al trabajo en aula y una menor valoración a las competencias asociadas a la gestión de la escuela, trabajo con otros organismos sociales y desarrollo de investigación educativa. Se observa también una mayor valoración de las competencias, en estudiantes que se encuentran al inicio de su formación.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial docente, educación inicial, competencias profesionales, concepciones de enseñanza.

ABSTRACT

The objective of this paper is to analyze the assessment that early childhood education students, give to the competencies associated with the profession. One hundred sixty one students participated, pertaining to an university, that forms part of the Council of Rectors, located in a region of the south central zone of Chile. The data was collected from the application of a questionnaire; the descriptive statistics of the total answers by question were calculated and the opinions of the students of the different levels, were compared by analysis of variance (ANOVA). The results show a high valuation of the competencies related to the work in the classroom and a lower valuation to the competencies associated to the management of the school, work with other social organisms and development of educational research. There is also a greater appreciation of competencies in students who are at the beginning of their training process.

KEY WORDS

Initial teacher training, early childhood education, professional skills, teaching conceptions.

Recibido: 08/10/2019 Aceptado: 15/11/2019

INTRODUCCIÓN

Chile al igual que sus países vecinos, manifiesta una preocupación acentuada por mejorar la calidad y cobertura de la educación de la primera infancia (Arzola y Camhi, 2013; Elige Educar, 2018; MINEDUC, 2013). En tal sentido y atendiendo a la necesidad de contar con un capital humano que dé cuenta de prácticas pedagógicas eficientes y pertinentes al contexto educativo, se han desarrollado diversas iniciativas que actúan sobre la línea de incrementar y mejorar las competencias docentes de educadores de párvulos, lo que ha impulsado a repensar cuáles son las actuaciones, tareas y funciones, de las que debe dar cuenta un buen profesor y los eventuales caminos para desarrollarlas, con el propósito de establecer mejoras en la formación inicial y continua de sus educadores (Arzola 2015; Ávalos, 2014; Eyzaguirre e Inostroza,2014).

En la línea de organizar espacios de aprendizaje que resulten significativos para los futuros profesores, diversos autores (Chan & Elliot, 2004; Darling-Hammond, 2006; Guerra y Montenegro, 2017; Tagle, 2011) han planteado la importancia de tener en cuenta al interior de las aulas universitarias, las creencias que los estudiantes poseen respecto al aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento, con el propósito de implementar espacios de formación, que posibiliten la reflexión y la construcción de nuevas concepciones, que den paso a propuestas educativas innovadoras.

Las creencias que sostienen los estudiantes, son elaboradas a lo largo de todo su proceso escolar (Darling-Hammond, 2006). A partir de ellas, los estudiantes van construyendo respuestas que les permiten comprender la realidad, explicarla y predecirla (Tagle, 2011). En tal sentido, las creencias se convierten en marcos referenciales que les otorgan un carácter persistente y resistente a los cambios. Tagle (2011) las describe, como estructuras cognitivas que poseen coherencia entre sí y que representan, para la persona, sentimientos de certeza respecto al significado de algo.

Por otra parte, las creencias influyen y actúan como filtros sobre las percepciones y juicios que los estudiantes y profesores construyen ante situaciones asociadas al contexto escolar, aspecto que dificulta la integración de conceptos que permitan elaborar nuevas respuestas, lo que se relaciona a su vez con la reproducción de prácticas pedagógicas con-

servadoras y tradicionales respecto al proceso de enseñanza aprendizaje (Tagle, 2011)

De acuerdo a ello, resulta pertinente que el docente formador de futuros educadores, esté en conocimiento de las creencias que poseen sus estudiantes, en tanto aquello constituye un insumo para la selección de estrategias que propicien la reflexión crítica de su práctica pedagógica y contribuyan con ello, a la reconstrucción y resignificación de sus propias creencias.

COMPETENCIAS DOCENTES

La diversidad de tareas y funciones que exige el rol de profesor, requiere contar con un alto nivel de dominio en distintas competencias. Es así como la multiplicidad de funciones intervinientes en la tarea docente, es definida como una situación de alta exigencia, que sobrepasa la situación de aula a la que tradicionalmente se reduce la acción docente (Prieto, 2004; Vezub, 2016).

Es así como la multiplicidad de funciones intervinientes en la tarea docente, es definida como una situación de alta exigencia, que sobrepasa la situación de aula a la que tradicionalmente se reduce la acción docente

Desde una perspectiva general, las competencias son vistas como la capacidad de enfrentarse a diversas problemáticas o situaciones, actuando eficientemente en respuesta a las distintas exigencias que el ámbito profesional propone (Gairín 2011; Tejada y Navío 2005). Considerando el alto grado de complejidad que implica la labor del profesorado, la definición de un marco de competencias docentes implica no sólo tener en cuenta las tareas técnico-instructivas (actividades, pautas comunicativas, etc.) y de gestión a la vida del aula (distribución de espacios y tiempos, reglas y normas de funcionamiento, etc.), sino también, un conjunto de actitudes y valores que permitan afrontar la labor profesional (Pérez Ferra y Gonçalves, 2013). Diversos marcos de competencias docentes, destacan desempeños al interior del aula y fuera de ésta, evidenciando, además, un fuerte despliegue de competencias asociadas al ámbito actitudinal, en cuanto a establecer relaciones interpersonales satisfactorias con los equipos de trabajo (Perrenoud, 2004; Cano, 2008; Imbernón y Colén, 2014). Por otra parte, Tejada y Navío (2005), señalan que las tareas y funciones del profesor son definidas por el contexto, de tal modo que las competencias profesionales tienen ocasión de ser puestas en ejercicio y evolucionar, en la medida que los ámbitos laborales lo requieran.

Particularmente en el caso de Chile, los estándares orientadores para carreras de educación parvularia, definen un conjunto de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales con los que se espera

cuenten las egresadas de la carrera, los que se encuentran organizados a partir de una dimensión pedagógica y una didáctico-disciplinar (Ministerio de Educación, 2102).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación, se sostiene sobre el objetivo: Analizar la valoración que estudiantes de educación parvularia que se encuentran en diferentes momentos de formación, confieren a las competencias asociadas a la profesión. Se opta por un estudio de tipo cuantitativo, con alcance correlacional, atendiendo a los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes señalan que este tipo de enfoque, *"posibilita saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas"* (p.94). En tal sentido, la medición se realizó durante el primer semestre del 2017, para establecer la correlación entre años de formación universitaria y valoración de las competencias profesionales.

Se propone como hipótesis de la investigación, que, a más años de formación, mayor valoración de las competencias profesionales.

INSTRUMENTO

Para medir la valoración que confieren estudiantes en formación en torno a las competencias profesionales, se diseñó un instrumento que contempla 12 dimensiones en las que se encuentran distribuidos indicadores que dan cuenta de las competencias relativas a la profesión de la educadora de párvulos. Se optó por un cuestionario que incluye una escala tipo lickert, dada las posibilidades que otorga este tipo de instrumento para indagar respecto a actitudes, creencias y valoraciones que las personas le atribuyen a algo, expresando su grado de acuerdo y desacuerdo (De Zubiría y Ramírez, 2009). El cuestionario incluye 47 afirmaciones, ante las cuales se solicita responder seleccionando el número que más se acerca a la valoración que confieren a la tarea propuesta, usando una escala de 5 puntos, en la que 1 significa menor valoración y 5 mayor valoración. El instrumento se construyó teniendo en cuenta las indicaciones de la literatura relacionada con las competencias docentes (Perrenoud, 2004) y los estándares profesionales que orientan y definen las tareas y funciones a las que deben dar cumplimiento las educadoras de párvulos en Chile (MINEDUC, 2012). Se solicitó la validación de contenido a expertos del mundo académico, quienes contribuyeron con sugerencias que permitieron clarificar el lenguaje utilizado, condensar algunos indicadores y especificar otros. Como etapa final de la construcción del instrumento, se realizó una aplicación piloto, con cuyos resultados se llevó a cabo el análisis de Cronbach, lo que arrojó una alta fiabilidad del instrumento, con un índice de 0,974.

Para medir la valoración que confieren estudiantes en formación en torno a las competencias profesionales, se diseñó un instrumento que contempla 12 dimensiones en las que se encuentran distribuidos indicadores que dan cuenta de las competencias relativas a la profesión de la educadora de párvulos.

Para el análisis de los resultados, se calcularon los estadísticos descriptivos del universo total de respuestas por ítem, con ellos se logró establecer la tendencia del grupo completo de estudiantes respecto a cada una de las afirmaciones propuestas. Además, se realizaron comparaciones entre los grupos de estudiantes, para identificar la existencia de diferencias aplicando pruebas inferenciales (ANOVA).

MUESTRA

Participaron 161 estudiantes de la carrera Educación Parvularia, perteneciente a una universidad que forma parte del Consejo de Rectores, ubicada en la zona centro sur de Chile. El 87% de las estudiantes encuestadas, pertenecen a la región en la que se imparte la carrera.

Curso	Muestra participante	Población	Porcentaje de participación	Edad Promedio
Primero	55	61	90,1	19
Segundo	50	52	96,1	21
Tercero	30	38	78,9	22
Cuarto	31	35	88,7	23

Tabla 1: Muestra

Indicadores Dimensión 1:Organizar y Animar situaciones de aprendizaje.	1°	2°	3°	4°	Sig.	Diferencia
Organiza la clase considerando metodologías que permiten el trabajo autónomo	4.56	4.84	4.72	4.51	0.041	4°<2°
30.Elabora proyectos de articulación inter ciclos.	4.25	4.62	4.48	4.0	0.005	4°< 3°< 2°
Elabora propuestas de mejora al interior de la institución	4.49	4.6	4.28	4.0	0.006	4°<1°,2°
Dirige proyectos de mejora al interior de la institución	4.34	4.6	4.12	4.0	0.010	4<3°,1°,2°
Gestiona acciones de trabajo con la familia para potenciar el desarrollo de aprendizajes	4.69	4.76	4.28	4.67	0.041	3°<4°,1°,2°
Utiliza las TICS como un recurso pedagógico para potenciar aprendizajes	4.49	4.64	4.16	4.32	0.048	3°<2°
Colabora en la elaboración de pautas de convivencia al interior de su comunidad escolar.	4.9	4.66	4.32	4.19	0.043	4°< 2°
Implementa acciones de trabajo conjunto con la comunidad	4.58	4.78	4.52	4.41	0.040	4°< 2°
Gestiona acciones que promueven la valoración e intercambio de otras culturas	4.72	4.7	4.48	4.32	0.018	4°< 2°,1°
Orienta la vinculación con organismos sociales en comunidades que presentan vulnerabilidad	4.67	4.74	4.36	4.0	0.002	4°<1°,2°
Sistematiza sus experiencias pedagógicas, a fin de contribuir a la construcción de nuevos conocimiento en el ámbito educativo	4.61	4.72	4.56	4.35	0.059	4°<2°
Desarrolla proyectos de investigativos en educación	4.5	4.66	4.16	4.22	0.020	3°,4°<2°
Investiga en torno a las diversas temáticas de la educación parvularia.	4.78	4.74	4.44	4.25	0.001	4°,3°<2°,1°

Tabla 2: Afirmaciones en las que se observa diferencias significativas.

A partir de los promedios obtenidos en cada una de las afirmaciones planteadas, se constata que la mayor parte de las afirmaciones obtienen un promedio superior a cuatro, lo que permite evidenciar que las estudiantes, valoran positivamente las distintas tareas y funciones propuestas.

Las afirmaciones que alcanzan una mayor valoración en el grupo total de estudiantes, corresponden a aquellas que promueven la centralidad del niño, junto con acciones educativas que se encuentran estrechamente vinculadas al desarrollo de aprendizajes.

Respecto a las tareas y funciones que obtuvieron una menor valoración en el grupo completo, se asocian a la construcción de propuestas evaluativas y tareas vinculadas con la institución educativa fuera del contexto de aula. Se aprecia además menor valoración de afirmaciones que señalan dominar aspectos asociados a educación ciudadana y a diversas modalidades curriculares.

Al comparar los resultados obtenidos entre los distintos cursos de la carrera, se evidencian diferencias significativas entre aquellas estudiantes que se encuentran en el inicio del proceso de formación y quienes se ubican en la etapa final de éste. Se observa que las estudiantes de cuarto año, muestran una menor valoración que las estudiantes de primero, segundo y tercer año, frente a las afirmaciones relacionadas con aquellas tareas en las que se propone el quehacer profesional con otros agentes educativos y el desarrollo de proyectos vinculados con la institución en general. Cabe destacar que no se observa una mayor valoración de las estudiantes de cuarto año en ninguna de las afirmaciones planteadas, respecto a las estudiantes de otros cursos.

DISCUSIÓN

La hipótesis preliminar al inicio del estudio, hacía suponer que la valoración de las competencias, sería mayor en la medida que aumentan los años de formación de las estudiantes. Sin embargo, los resultados muestran una realidad opuesta respecto a lo previsto inicialmente. Por consiguiente, se observa una menor valoración de las estudiantes de tercer y cuarto año en la mayoría de las competencias planteadas, en comparación a las estudiantes de primer y segundo año. En términos generales, las competencias que alcanzaron una mayor valoración, son aquellas asociadas al trabajo con niños en la sala de clases, respecto de aquellas que responden a acciones promotoras de mejoras en la gestión de proyectos institucionales y al desarrollo de investigación educativa.

La hipótesis preliminar al inicio del estudio, hacía suponer que la valoración de las competencias, sería mayor en la medida que aumentan los años de formación de las estudiantes. Sin embargo, los resultados muestran una realidad opuesta respecto a lo previsto inicialmente.

Tales diferencias pueden deberse al contacto que las estudiantes con más años de formación poseen del contexto educativo, por cuanto se han enfrentado a experiencias prácticas y han observado el rol de la educadora de párvulos centrado fundamentalmente en labores desarrollados al interior del aula. En tal sentido y considerando que las prácticas permiten representar y representarse en el lugar que se desempeñará como profesional (Cruz, 2015), competencias que contribuyen a generar propuestas de mejora educativa, trabajo colaborativo con profesionales externos al contexto educativo y organizaciones que prestan servicio a la comunidad, (tal como se encuentra planteado en los estándares nacionales), desde la experiencia práctica de las estudiantes, son visualizadas como actuaciones más alejada de su profesión.

Lo anterior se condice con las conclusiones que surgen del estudio realizado por Imbernón y Colén (2014), quienes analizaron las propuestas curriculares para la formación inicial docente en educación inicial y primaria en distintas universidades de España, a partir de ello concluyeron que dicha formación se encuentra principalmente, "centrada en el aula, poco implicada en el funcionamiento del centro y menos aún en las relaciones con el entorno escolar" (2014:265). En tal sentido, planteamos que ante el desafío que la formación universitaria influya en los marcos referenciales y creencias de las estudiantes, se deben integrar propuestas reales de las problemáticas que aquejan a la comunidad educativa en general y las correspondientes intervenciones que se implementan en orden a darles respuesta.

Otro aspecto importante a destacar, responde a la menor valoración otorgada por estudiantes de último año de formación, a la competencia asociada a investigación educativa, lo que se asemeja a resultados que surgen de estudios anteriores desarrollados por Perines (2018), en los que se da cuenta de una opinión crítica respecto a la utilidad de la investigación educativa por parte de profesores y estudiantes, en tanto que los primeros perciben la investigación como un saber abstracto, de poca utilidad y difícil comprensión, mientras que los estudiantes, opinan que la investigación se encuentra alejada de su formación y perciben como un proceso complejo conectar los datos extraídos de la investigación, con la labor profesional que desempeñarán a futuro. En consecuencia, los programas formativos que plantean como parte de sus propósitos, formar educadores habilitados para desarrollar investigación educativa en el contexto de su propia práctica, orientada a implementar mejoras, en un trabajo articulado con profesionales de distintas disciplinas, deben contar espacios de formación práctica en las que sea posible observar el ejercicio dichas tareas en otros maestros, de lo contrario, tales propuestas corren el riesgo de quedar anidadas en un cuerpo discursivo por parte de los docentes formadores, desvinculado del quehacer real del educador y por ende, constituir un bajo impacto en el cuerpo de creencias de las futuras educadoras.

BIBLIOGRAFIA

Arzola, M. (2015). "Evidencia y recomendaciones para la modernización de la normativa docente. Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo". Recuperado de: https://lyd.org/wp-content/uploads/2015/04/SISO-147-Evidencia-y-Recomendaciones-Normativa-Docente-MPArzola-Marzo2015.pdf

Arzola, M.P. y Camhi, R. (2013). "Educación preescolar: evidencia y desafíos para Chile". Informe N° 138. Libertad y Desarrollo. Recuperado de: https://lyd.org/other/files_mf/siso138educacionpreescolarevidenciaydesafiosparachilemparzolayrcamhienero2013.pdf

Ávalos, B. (2014). "La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control". *Estudios Pedagógicos, (Valdivia) 40*,(especial), 11-28. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002

Cano, M. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12* (3). Recuperado de: http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf

Cervantes, D. Anguiano, B., y Elías, A. (2019). "Las prácticas educativas profesionales de la licenciatura en educación". UACJ: experiencias y perspectivas de estudiantes. *Praxis Educativa, 23*(2), 1-13.

Chan, K.W. & Elliot, R.G. (2004). "Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning". T*eaching and Teacher Education, 20*, 817-831.

Cruz, Verónica. 2015. "Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica". Trayectorias universitarias, 1(1), 12-19.

Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-century teacher education". *Journal of Teacher Education, Washington, 57*(3), 300-314.

De Zubiría, J. y Ramírez, A. (2009). "¿Cómo investigar en educación?". Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Elige Educar. (2018). "Educación Parvularia en Chile: Estado del arte y desafíos. Una propuesta de *Elige Educar*". Resumen ejecutivo. Recuperado de: https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2018/05/EDUCACION-PARVULARIA-EN-CHILE.pdf

Eyzaguirre, S. e Inostroza, D. (2014). "Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente". *Puntos de Referencia, 379*. Recuperado de: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_5654_3597/pder379_SEyzaguirre-DInostroza.pdf

Gairín, J. (2011). "La formación de profesores basada en competencias", Bordón. Revista de *Pedagogía, 63* (1), 93-108.

Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). "Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones". *Educación y Pesquisa, 43*(3), 663-668.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). "Metodología de la Investigación". México: McGraw Hill.

Imbernón, F. y Colén, M. (2014). "Los vaivenes de la formación inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada". Tendencias pedagógicas 24, 265-284.

Ministerio de Educación. (2012). "Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia". MINEDUC: Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf

Ministerio de Educación (2013). "Impacto de asistir a Educación Parvularia. Evidencias para políticas públicas en educación". Compilación Serie Evidencias 2012-2013. Santiago de Chile: MINEDUC.

Pérez Ferra, M. y Gonçalves, S. (2013). "Formación del profesorado en competencias". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17* (3),3-10.

Perines, H. (2018). "La investigación educativa. Percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos". *Perspectiva Educacional, 57*(2),123-142.

Perrenoud, P. (2004). "Diez nuevas competencias para enseñar". Barcelona: Editorial Graó.

Prieto, M. (2004). "La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educacionales, 6* (1), 29-49.

Tagle, T. (2011). "El enfoque reflexivo en la formación docente". *Calidad en la Educación, 34*, 203-215.

Tejada, J. y Navío, A. (2005). "El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación". *Revista Iberoamericana de Educación, 37* (2), 1-16. Recuperado de: https://rieoei.org/RIE/article/view/2719

Vezub, L. (2016). "Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana 53* (1), 1-14. Recuperado de: file:///C:/Users/12038792/Downloads/799-2538-1-PB.pdf