



Competencias profesionales requeridas por los establecimientos educacionales. Un estudio desde la percepción de los equipos directivos^{1,2}


Professional skills required by educational establishments. A study from the perception of management teams

Competências profissionais exigidas pelos estabelecimentos de ensino. Um estudo a partir da percepção das equipes gestoras

Olga Quiroz Campos

olgaquiroz@unach.cl

Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-3732-7125>

Carolina Valenzuela Baeza

carolinavalenzuela@unach.cl


Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-8626-3634>

Yasna Ferrada Montecinos

yasnaferrada@unach.cl


Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-0577-3446>

Jonás Acevedo Quijano

jonasacevedo@unach.cl

Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0009-0003-1222-7915>

Marcelo Carvajal Álvarez

marcaral@gmail.com

Universidad Adventista de Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-4743-2906>

Recibido: 28-12-2023

Aceptado: 15-03-2024

¹ Documento bajo la licencia: [CC Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

² Proyecto de investigación financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Adventista de Chile (PI:2021-140).



Cómo citar este documento:

Quiroz C., O.; Valenzuela, C.; Ferrada, Y.; Acevedo, J. A. y Carvajal, M. (2024). Competencias profesionales requeridas por los establecimientos educacionales. Un estudio desde la percepción de los equipos directivos. *Revista Científica Cuadernos de Investigación*, 2, e26, 1-25.
<https://cuadernosdeinvestigacion.unach.cl/index.php/rcci/article/view/e26>

Resumen

Se exploran las percepciones de una muestra emergente de directivos sobre las competencias profesionales necesarias para un desempeño docente idóneo en la enseñanza media; mediante la aplicación de un enfoque cualitativo y una codificación axial de entrevistas analizadas con el software Atlas.Ti. Se identificaron competencias formativas que, a su vez, se ordenan en cuatro categorías articuladas con los dominios establecidos en el referente teórico-teleológico del Marco para Buena Enseñanza 2021. Se evidencia, además de las competencias para lograr una planificación flexible, del dominio disciplinar, didáctico y evaluativo de la asignatura que se imparte, un énfasis en las habilidades socioemocionales, dada la relevancia de la interacción y el compromiso socio-emocional en los procesos de aprendizaje enseñanza. Los hallazgos sugieren que los programas de formación inicial docente deben enfocarse en el desarrollo de estas competencias para responder eficazmente a las demandas de la educación actual. Se recomienda la incorporación de estas orientaciones en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía, para que los futuros docentes puedan enfrentar con éxito los retos educativos actuales, incrementando así su idoneidad profesional, la percepción de autoeficacia docente y su capacidad para promover un aprendizaje significativo e inclusivo en sus estudiantes.

Palabras clave: innovación curricular; formación inicial docente; competencias profesionales; autoeficacia docente; codificación axial.

Abstract

The perceptions of a group of managers about the professional skills necessary for an ideal teaching performance in secondary education are explored. A qualitative approach and axial coding of interviews analyzed with the Atlas.Ti software are applied. Training competencies were identified, which, in turn, are organized into four categories articulated with the domains established in the theoretical-teleological reference of the Framework for Good Teaching 2021. In addition to the competencies to achieve flexible planning, the disciplinary domain is evident, didactic and evaluative of the subject being taught, an emphasis on socio-emotional skills, given the relevance of interaction and socio-emotional commitment in teaching-learning processes. The findings suggest that initial teacher training programs should focus on the development of these competencies to respond effectively to the demands of current education. The incorporation of these guidelines in the curricula of pedagogy careers is recommended, so that future teachers can successfully face current educational challenges, thus increasing their professional suitability, the perception of teaching self-efficacy and their ability to promote meaningful learning. and inclusive of their students.

Keywords: curricular innovation; initial teacher training; professional competencies; teaching self-efficacy; axial coding.



Resumo

São exploradas as percepções de um grupo de gestores sobre as competências profissionais necessárias para um desempenho docente ideal no ensino médio. Aplica-se uma abordagem qualitativa e codificação axial das entrevistas analisadas com o software Atlas.Ti. Foram identificadas competências formativas que, por sua vez, estão organizadas em quatro categorias articuladas com os domínios estabelecidos no referencial teórico-teleológico do Marco para o Bom Ensino 2021. Além das competências para alcançar o planejamento flexível, fica evidente o domínio disciplinar, didático e avaliativo da disciplina ministrada, ênfase nas competências socioemocionais, dada a relevância da interação e do comprometimento socioemocional nos processos de ensino-aprendizagem. As conclusões sugerem que os programas de formação inicial de professores devem centrar-se no desenvolvimento destas competências para responder eficazmente às exigências da educação atual. Recomenda-se a incorporação destas orientações nos currículos das carreiras pedagógicas, para que os futuros professores possam enfrentar com sucesso os desafios educativos atuais, aumentando assim a sua idoneidade profissional, a percepção de autoeficácia docente e a sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa e inclusiva das suas competências. estudantes.

Palavras-chave: inovação curricular; formação inicial de professores; competências profissionais; autoeficácia docente; codificação axial.

Introducción

De acuerdo con informes realizados por Bertoni et al. (2020), bajo el auspicio del *Banco Interamericano de Desarrollo*, la crisis en la formación docente en Latinoamérica se ha intensificado en países como Perú, Brasil, Colombia, Ecuador y Chile donde se ha venido evidenciando una escasez preocupante de profesionales docentes. En Chile, la situación también alcanza niveles críticos, con un descenso sostenido del 4% anual en las matrículas de pedagogía, hasta el año 2020. Según el estudio de Elige Educar (2021), se pronostica un déficit que superará las 26,000 plazas vacantes en establecimientos educacionales para el año 2025, particularmente de zonas más extremas o rurales del país, lo que los obligaría a operar sin un número suficiente de profesores. Esta problemática multifactorial demanda una atención urgente y una comprensión holística que, aunque extensa para ser cubierta en su totalidad en un solo estudio, puede ser abordada parcialmente, desde una perspectiva curricular. En este contexto vale resaltar que:

La UNESCO y Elige Educar llaman a valorar la profesión docente y hacer de ella una opción atractiva para los y las jóvenes de América Latina y el Caribe (...) Bajo el slogan, ‘¡Te necesitamos! Los docentes hacen realidad los sueños de América Latina y el Caribe’ (Arriagada, 2023; sec. 1/1).

Ante este panorama, se torna imperativo reflexionar y proponer modificaciones que incidan positivamente en la atracción y retención de estudiantes universitarios hacia las carreras de pedagogía. Las instituciones formadoras de profesores deben asumir la responsabilidad de revisar y actualizar el Área de Formación Profesional de sus programas de pedagogías para la educación media. Para ello, este estudio aporta con la integración de las percepciones de los directivos educacionales y su evaluación, en contraste con las directrices del antecedente teleológico curricular del Marco para la Buena Enseñanza (en adelante, MBE2021), que orienta la concreción de una política pública que guía el quehacer educativo en Chile. De esta manera, los hallazgos pueden contribuir a dar respuesta a requerimientos de formación,



contextualizados a la realidad de las unidades educativas y a su vez puedan motivar a estudiantes universitarios a ingresar a los programas de pedagogía.

La pregunta de investigación de este estudio es la siguiente: ¿Qué percepción tienen los integrantes de los equipos de gestión, adscritos a liceos de la Provincia de Diguillín, sobre las competencias profesionales que deben poseer los docentes noveles, en concordancia con el basamento curricular del MBE2021 como eje orientador del quehacer educativo?

Para responder la interrogante se propone el objetivo general de identificar las competencias profesionales necesarias para un desempeño docente de calidad en el nivel de enseñanza media. Y los objetivos específicos implícitos son: 1) Explorar la percepción de los entrevistados con relación a las competencias profesionales que se requieren para un buen desempeño docente en el nivel de la enseñanza media; 2) Contrastar las competencias profesionales informadas por los entrevistados, con los dominios y estándares del MBE2021 y, las competencias del área de formación profesional de las carreras de pedagogía en la Universidad Adventista de Chile (UNACH, 2022); 3) Sistematizar recomendaciones técnicas para la actualización curricular requerida por la política pública, en un contexto crítico marcado por el descenso de la matrícula en las carreras de pedagogía.

El estudio busca, identificar las necesidades específicas, desde la perspectiva de los directivos (equipos de gestión), examinando cómo se vinculan con las políticas educativas actuales y la introducción de nuevos estándares pedagógicos; con el propósito de proponer mejoras en las competencias profesionales que se imparten en los programas de la formación inicial docente en el contexto de los estándares establecidos en el currículo formal y de las tendencias de empleabilidad en el sistema educativo.

Los principales antecedentes teórico-conceptuales y empíricos se relacionan con las definiciones que se indican a continuación. En primer lugar, se menciona el término competencias, que de acuerdo a lo declarado en el glosario publicado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA [2015]) corresponde a

(...) la capacidad de un individuo para movilizar, tanto sus recursos internos (conocimientos, habilidades y actitudes), como aquellos externos disponibles en el entorno de su área de desempeño, para solucionar problemas complejos que se presenten en el desarrollo de su profesión o actividad (p. 4).

Otro concepto importante es el de área de formación, definido como un:

Espacio curricular, donde se selecciona, organiza contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación en función del desarrollo de capacidades identificadas en las distintas áreas de competencia del perfil de egreso. Éstas son: General (...) Disciplinaria (...) Profesional (...) Complementaria” (*Op. cit.*).

Se aclara que en este estudio el término competencias pedagógicas es inherente a la definición del término ‘competencias profesionales’, en el sentido de que las competencias pedagógicas forman parte de las profesionales:

(...) las Competencias Profesionales que se relacionan con el “hacer”, como son, el planificar y evaluar situaciones de aprendizaje significativo, manejar técnicas de trabajo grupal, y aplicar



metodologías de evaluación activas que promuevan el aprendizaje. Postareff y Lindblom- Ylänne (2008), conceptualizan la enseñanza centrada en el aprendizaje, en la educación superior, a través de cuatro dimensiones: a) proceso de enseñanza (planificación de la enseñanza, prácticas de enseñanza y estrategias de evaluación), b) ambiente de aprendizaje (rol del docente, rol del estudiante, interacción y atmósfera), c) concepto de aprendizaje; y finalmente d) desarrollo pedagógico (desarrollo de la propia forma de enseñar y consciencia reflexiva sobre la pedagogía) (Villarroel y Bruna, 2017; p. 77).

Los planteamientos de Villarroel y Bruna permiten identificar, además de una analogía de significados entre las competencias profesionales y las competencias pedagógicas, un antecedente conceptual importante referido a las cuatro dimensiones que configuran a las competencias profesionales propias de los programas de formación inicial docente. Quiere decir, que la misma orientación cuatridimensional que propone el mencionado autor, permite evidenciar una alta relación de sinonimia con los cuatro ‘Dominios’ que le brindan estructura a los estándares de la profesión docente, publicados en el Marco para la Buena Enseñanza; estos son “Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje (...) Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (...) Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes (...) Dominio D: Responsabilidades profesionales” (CPEIP, 2021; p. 17).

En cuanto a los principales antecedentes teórico teleológicos se menciona el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante, MBE) en su última versión, como piedra angular en la normativa curricular vigente en Chile. Es un documento emitido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2021). En el mismo se detallan, tanto los Estándares para Docentes en Formación, como los Estándares para Docentes en Servicio. Los primeros tienen que ver los estándares pedagógicos y de desempeño profesional, orientados a seis énfasis primordiales que delinean la calidad y las expectativas de la enseñanza.

En relación a otras premisas teóricas preliminares que sirven para abordar el objeto de estudio se mencionan las siguientes: importancia de promover y fortalecer la percepción de autoeficacia profesional (Bandura, 1993), para garantizar el logro de mejores resultados educativos. La formación de habilidades de metacognición y de autorregulación en los estudiantes. En este sentido, vale acotar, preliminarmente, la propuesta taxonómica de Marzano (2001) sobre la clasificación de verbos recomendados para indicadores y niveles cognitivos del proceso de aprendizaje. Su taxonomía puede ser utilizada, a nivel universitario, en la redacción de resultados de aprendizaje que permiten medir el nivel de logro de una competencia. Específicamente, se destacan las dimensiones taxonómicas cinco y seis, que, adaptadas a las necesidades de los estudiantes resultan de gran utilidad en el diseño y la evaluación del micro currículo. La quinta dimensión tiene que ver con los procesos de metacognición y con los hábitos mentales productivos; la sexta dimensión se relaciona con la autorregulación, con el sistema de uno mismo, con el sistema de conciencia del ser.

El otro referente teórico importante está relacionado con el estudio de Díaz et al. (2020) que presenta una perspectiva analítica sobre las competencias didácticas en la formación inicial docente (en adelante, FID), proponiendo un modelo de dos componentes que abarcan competencias sociales y comunicativas esenciales para el manejo de las relaciones interpersonales, y el otro componente relacionado con aspectos vocacionales propios de la cultura pedagógica y de la realidad laboral de los docentes en América Latina. Los autores, establecen un paralelismo entre las competencias pedagógicas (equivalente a competencias profesionales), resaltando que el marco para la buena enseñanza prescrito es instrumental, no solo para la evaluación, sino para la construcción de los estándares pedagógicos. En contexto importa destacar el concepto de



competencias educacionales planteado por los autores, quienes lo asocian a una dimensión holística, reflexiva y dinámica que va más allá de los saberes conceptuales:

(...) el término competencia tendría que ser entendido como un constructo... sobre el que se reflexiona y, a partir del cual, se puede desarrollar un modelo de aprendizaje, destacando su carácter dinámico, holístico y situacional, y así sistematizar a nivel conceptual, sus aportes como resultado de procesos de reflexión dinámicos y enriquecedores (Díaz et al., 2020; p. 66).

A partir de los antecedentes empíricos asociados al estado del arte del fenómeno estudiado, se evidencia que la situación de la dotación docente examinada por el equipo de investigadores de Elige Educar (2021), describe un escenario crítico marcado por la deserción y la disminución de profesores, alcanzando un promedio de abandono laboral del 4.1% anual y una caída sostenida en la matrícula de las carreras de pedagogía; el déficit de docentes se proyecta como un problema en escalada. Los autores recomiendan que “dado los principales desafíos educativos actuales, se sugiere trabajar de manera prioritaria aquellas competencias orientadas al desarrollo socioemocional y la convivencia escolar” (Elige Educar, 2023; p. 2). Otro elemento que importa destacar en este apartado, es el estudio realizado por Bertoni et al. (2020), donde se señala la existencia de una crisis en la dotación docente en varios países latinoamericanos: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. La integración de estos antecedentes busca profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado, a partir de la experiencia fenomenológica de los directivos entrevistados y de quienes participan en la construcción de la arquitectura curricular de las carreras de pedagogía con el propósito de innovar los planes de estudio y contribuir, de alguna manera, a abordar la problemática multifactorial que afecta a la formación docente.

Entre otras de las investigaciones que se han realizado en Chile sobre el tema de las competencias socioemocionales en los docentes, vale mencionar el estudio realizado por López et al. (2020) quienes comparten un ensayo de reflexión sobre

(...) los cambios y la transformación que ha generado en el modelo educativo centrado en el aprendizaje de los estudiantes respecto a la formación del profesorado, la que se ha visto enfrentada a la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales en los docentes (p. 149).

Por otra parte, Palomera et al. (2019) realizan un estudio sobre la formación en valores y competencias socioemocionales en el currículo de la formación inicial docente. Los autores proponen la inclusión de la asignatura: Formación de Valores y Competencias Personales para Docentes, con el propósito de mejorar el proceso de la enseñanza - aprendizaje. Los antecedentes del mencionado curso se remontan al año 2010 cuando se comienza a implementar el Plan de Bolonia, en los programas de Magisterio en Educación tanto infantil como en primaria. En esta investigación los autores asocian la conceptualización de las competencias socioemocionales a los siguientes aspectos:

(...) destrezas para comunicarse y relacionarse positivamente con los diversos agentes de la comunidad educativa y alumnado, capacidad para llevar a cabo procesos de autorregulación y hetero-regulación, competencia para liderar y manejar el aula, además de saber trabajar en equipo y capacidad de toma de decisiones responsable y ética para la resolución de problemas en el contexto educativo (p. 98).



La relevancia de la formación de las competencias socioemocionales o socioeducativas, se viene anunciando desde hace más de una década. En este sentido, los aportes científicos mencionados en este apartado contribuyen a una mejor comprensión de la importancia de innovar las mallas curriculares de los programas de la formación inicial docente, no solo en Chile, sino también en diversos países de la región latinoamericana.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo exploratorio que se fundamenta en el método fenomenológico hermenéutico. Se desarrolla un proceso de codificación axial de los relatos mediante el uso del software Atlas.Ti 2023. La elección de la fenomenología hermenéutica se debe a su alineación epistemológica con el objeto de estudio: la percepción de los directivos de establecimientos educacionales sobre la cultura curricular y competencias de los docentes noveles tras su formación inicial universitaria. En este orden de ideas, vale acotar los planteamientos de Fuster (2019) explicando la estrecha relación entre la fenomenología hermenéutica y la investigación educativa:

La relación entre la fenomenología y la educación se establece a partir de la noción de “sentido”; tomando en cuenta que la educación es la transmisión que una sociedad le hace a sus miembros acerca del sentido que una cultura le ha dado a su relación en el mundo... Al igual que se percibe el sentido que transfiere la educación, únicamente es factible de hallar en la experiencia el conjunto que una sociedad ha poseído de la realidad...la educación sitúa en el método fenomenológico no solo una alternativa de interpretación y comprensión. Además...encuentra en este método su propio sentido; estableciendo cómo desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia (p. 207).

La noción de la ‘transmisión del sentido cultural’ tributa a la comprensión del fenómeno estudiado. Se asume que la formación de competencias profesionales habilita a los docentes para ser facilitadores en el proceso de transmitir sentidos culturales adecuadamente. En esta investigación, se explora la percepción fenomenológica de los directivos entrevistados, para interpretar y comprender su sentido de cultura curricular. Dicho sentido representa un insumo indispensable para la reflexión y la formulación de iniciativas coherentes y consistentes con la innovación del área de formación profesional de los programas de la FID.

El enfoque de la educación como transmisión de sentido cultural se basa en la interpretación fenomenológica de la experiencia vivida (San Martín, 2014). En este sentido, la investigación persigue comprender cómo los directivos interpretan y recomiendan la formación de un perfil profesional docente acorde con las bases curriculares establecidas y el desafiante escenario laboral actual.

A partir de la aplicación del método fenomenológico hermenéutico, la presente investigación ha sido desarrollada en cuatro fases, que van desde la clarificación de presupuestos hasta la reflexión y la elaboración de un texto fenomenológico. La progresión de estas fases ha permitido develar y comprender el perfil profesional docente, narrado por los entrevistados en la forma de un “reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia” (Fuster, 2019; p. 207). Cada fase de la investigación se complementa con técnicas específicas para la recopilación, análisis y la codificación de los datos (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Operacionalización de las fases del estudio*

FASES DEL MÉTODO (Fuster, 2019)	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS FASES EN ESTA INVESTIGACIÓN
Primera fase, clarificación de presupuestos.	Problema, preguntas de investigación, objetivos, marco metodológico, marco referencial, categorías.
Segunda fase, recoger datos referidos a la experiencia vivida.	Entrevistas, identificación de puntos de saturación, inclusión de informante emergente, transcripción y ajustes ortográficos.
Tercera fase, reflexionar acerca de la experiencia: a) El significado fenomenológico. b) Destapar aspectos temáticos: comprensión de la experiencia (reflexiones macro y micro temáticas de significados, aproximación detallada línea a línea, identificación del tema central de cada unidad, integración de los temas en una estructura).	Procesos con el Atlas.Ti 2023: Codificación semántica del material (códigos, citas y comentarios); agrupamiento de códigos (subcategorías); categorías y macrocategoría; codificación axial; construcción de redes.
Cuarta fase, escribir-reflexionar sobre la experiencia (Integración de las estructuras particulares en una estructura general).	Sistematización de la información en escritura científica.

Fuente: Elaboración propia, basada en Fuster (2019).

En la columna de la izquierda, de la Tabla 1, se describen las fases del método fenomenológico hermenéutico, mientras que en la columna de la derecha se operacionalizan desde la presente investigación. El primer paso, de clarificación de presupuestos está relacionado con: planteamiento del problema, objetivos, metodología, marco referencial, categorías de análisis y la delimitación ontológica del objeto de estudio. La segunda fase de recoger los datos referidos a la experiencia vivida, corresponde a las entrevistas. La tercera fase, de reflexionar sobre la experiencia vivida, determinar el significado fenomenológico y destapar aspectos temáticos, corresponde a la codificación axial de los códigos y a la redacción de los respectivos comentarios explicativos, respaldados con la utilización del software Atlas.Ti 2023. La cuarta fase de escribir-reflexionar sobre la experiencia, está asociada a la escritura científica del informe y, su posterior socialización.

Con relación a la muestra, Martínez-Salgado (2012) afirma: “Como lo subrayan los expertos en esta modalidad de indagación, lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, y las habilidades de observación y análisis del investigador” (p. 617). Considerando la naturaleza de los datos (relatos) disponibles, se detalla una muestra emergente de 15 docentes integrantes de los equipos directivos de liceos de la Provincia de Diguillín, adscrita a la región de Ñuble en Chile (ver Tabla 2). Destaca que, la participante n° 15, aunque fue integrante de un equipo directivo en años anteriores, al momento de la entrevista se encontraba cumpliendo otras funciones; se incluye su testimonio por considerarse muy pertinente para la comprensión del objeto de estudio de esta investigación, en virtud de su desempeño como integrante de la Secretaría Regional de Educación con las siguientes funciones: “planificar, normar y supervisar el desarrollo del proceso educativo en los establecimientos ubicados en su territorio jurisdiccional” (Ley N° 18956. Reestructura el Ministerio de Educación Pública, Artículo 1).

Los criterios de inclusión tienen que ver con: poseer título de profesor reconocido en Chile (idoneidad); contar con un mínimo de 3 años de experiencia como integrante del equipo de gestión (director, coordinador, inspector general, jefe de UTP, encargado de convivencia, curriculista) en un establecimiento educacional de enseñanza media y manifestar voluntad de participar mediante la firma del consentimiento informado.

Tabla 2. *Caracterización de la muestra emergente.*

Participantes	Género	Años de experiencia	Título profesional
Informante 1	m	19	Profesor
Informante 2	m	22	Profesor
Informante 3	m	32	Profesor
Informante 4	f	26	Profesor
Informante 5	m	14	Profesor
Informante 6	f	23	Profesor
Informante 7	m	22	Profesor
Informante 8	m	14	Profesor
Informante 9	m	19	Profesor
Informante 10	m	23	Profesor
Informante 11	f	15	Profesor
Informante 12	m	27	Profesor
Informante 13	f	17	Profesor
Informante 14	f	13	Profesor
Informante15	f	20	Profesor

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los instrumentos y procedimientos para la producción de la información, se utilizó la entrevista semiestructurada, empleándose un guión único de preguntas abiertas (Fuster, 2019). Las preguntas se formularon según las cuatro categorías preliminares que son: Categoría A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje; Categoría B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Categoría C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; Categoría D: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. A su vez, dichas categorías corresponden a los cuatro dominios establecidos en el principal antecedente teórico curricular de esta investigación.

Para el análisis de la información se realizó una categorización de carácter mixto, es decir, deductiva e inductiva. El enfoque deductivo estuvo guiado por los objetivos del estudio y los dominios contenidos en el referente teórico-teleológico del MBE2021. Para el análisis inductivo, se utilizaron los resultados de la codificación axial mediante la agrupación de códigos, de la formulación de subcategorías y categorías en torno al eje del objetivo general de la investigación. En el contexto de esta investigación, las subcategorías y categorías se ordenan en torno a una macro categoría (Ver Figura 1). Se desarrolló un proceso sistemático en dos fases: una codificación abierta que permitió generar códigos a partir de dos fuentes: la pre-codificación y los códigos in vivo. La pre-codificación se relaciona con los códigos y la agrupación de los mismos en subcategorías que, a su vez, surgen del análisis del presente estudio y se construyen a partir del criterio subjetivo y, desde una lógica inductiva de quienes realizan la investigación (Bonilla y López, 2016).

Por otra parte, “los códigos in vivo son las expresiones y el lenguaje de los entrevistados, encontradas en las frases literales ... cuya riqueza se perdería al ubicarlas dentro de un código o porque simplemente no existe un rótulo que la abrevie” (Bonilla y López, 2016; p. 308); por este motivo se observan, en la transcripción de las entrevistas, algunos fragmentos con frases repetidas y propias del lenguaje coloquial.

La codificación axial tiene que ver con la “búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos y las familias (o subcategorías y categorías, respectivamente) entre sí” (*Ídem*, p. 308). Este nivel de codificación tiene como base el análisis de los comentarios explicativos y las citas literales de cada código, que han permitido el seguimiento de la tendencia del fenómeno estudiado. Por razones de espacio, se ha omitido la inclusión detallada de los 726 comentarios explicativos inherentes a cada código (ver Tabla 3). No obstante, el análisis de los mismos permitió identificar la tendencia semántica principal del proceso de codificación. En cuanto a los aspectos éticos del estudio, se reporta que los procedimientos e instrumentos utilizados fueron aplicados tras la obtención del consentimiento informado de los participantes y de las instituciones educativas representadas.

Resultados

El análisis de las percepciones de los directivos educativos acerca de las competencias profesionales necesarias para un desempeño docente efectivo en la enseñanza media, se llevó a cabo a través de los siguientes insumos inherentes a la codificación axial.

Tabla 3. *Insumos de la codificación axial.*

Descripción de insumos para el análisis axial	Cantidad
Entrevistas grabadas y transcritas literalmente.	15
Documentos procesados con software Atlas.Ti 2023 (todas las entrevistas ordenadas).	01
Cantidad de códigos extraídos del documento (pre-codificación).	443
Cantidad de comentarios explicativos de los códigos (codificación axial preliminar).	726
Subcategorías (agrupación de códigos: codificación axial. Parte I).	28
Categorías (agrupación de subcategorías). Redes por categorías. (codificación axial. Parte II).	04
Macrocategoría (agrupación de categorías: Codificación axial. Parte III). Red panorámica.	01

Fuente: elaboración propia.

Las entrevistas se ordenaron en un documento para facilitar su análisis. La codificación arrojó 443 códigos, respaldados por citas textuales y 726 comentarios explicativos. Las subcategorías se configuraron alrededor de los estándares indicados en el referente teórico principal. Mediante la agrupación de las subcategorías se generaron las 4 categorías completando el proceso con la formulación de la macrocategoría *Perfil Docente según Directivos*, que sintetiza los aportes del estudio (Figura 1).

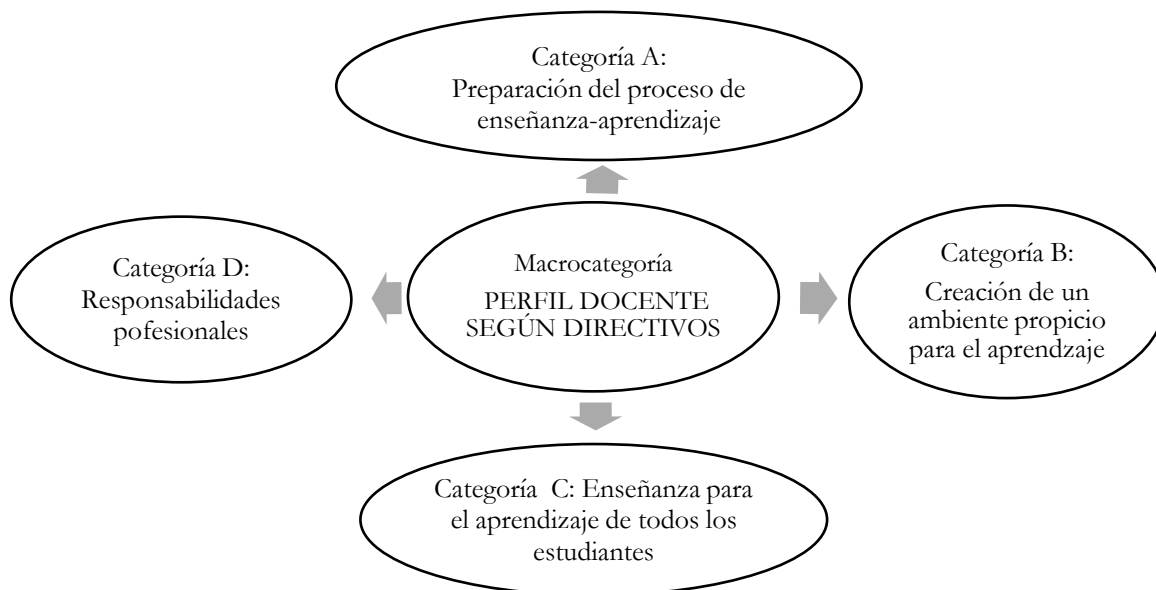


Figura 1. Desglose de la macrocategoría: Perfil Docente según Directivos. Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 permite ilustrar uno de los principales aportes de esta investigación, inherente a la propuesta preliminar de un perfil docente. Sus aportes contribuyen a una comprensión más profunda de los cuatro dominios mandatados en el referente teleológico. La narrativa de las experiencias vividas por los directivos permite visualizar un perfil docente que tributa significativamente a la materialización de un fundamento curricular tan importante como el prescrito por las instancias oficiales.

En el siguiente apartado se profundiza el desglose de las categorías en subcategorías. Estas últimas permiten conocer de manera específica las habilidades docentes, que, desde la percepción de los entrevistados, son indispensables para lograr un proceso de aprendizaje-enseñanza de calidad en los programas universitarios de formación docente.

En relación con la Categoría A *Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje* (ver figura 2), los directivos resaltaron la importancia de que los docentes dominen tanto el contenido como las metodologías de enseñanza. Se aprecia una preferencia por la planificación flexible y contextualizada. No obstante, se identificaron desafíos significativos asociados con el rigor de los estándares y de la carga administrativa, que pueden comprometer la calidad de la planificación y de la evaluación formativa (ver figura 2).

El fenómeno de la sobrecarga administrativa y de la rigurosa prescripción de los estándares establecidos se ejemplifica en la cita N° 2:47 donde el entrevistado describe algunas amenazas que ponen en riesgo la planificación de los aprendizajes cuando dice: “No, pero es que ya no puedo, ya no tengo tiempo para, cierto que tengo que pasar todo, tengo que cubrir todos estos contenidos. Antes, hablábamos de pasar materia”.

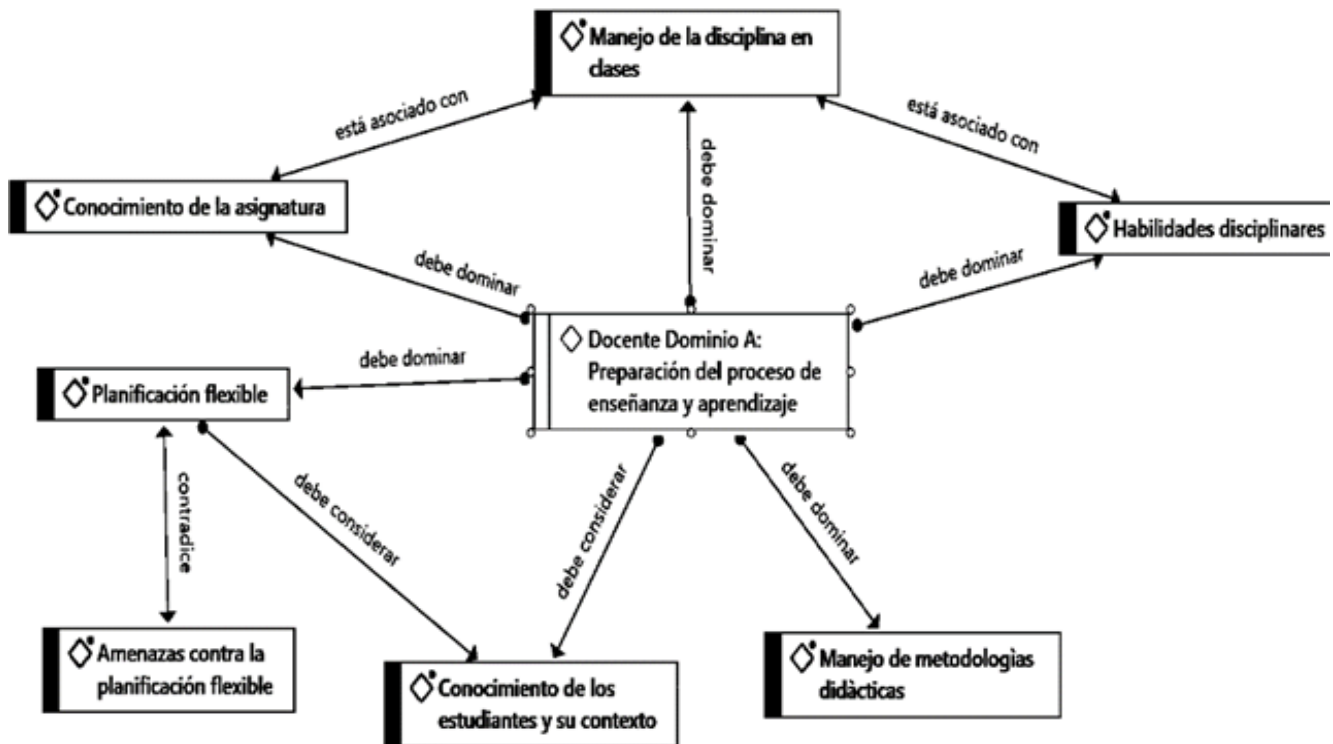


Figura 2. Desglose de la categoría A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.Ti 2023.

La recomendación de una planificación flexible es recurrente en los relatos, y se enfatiza la necesidad de preparar a los docentes en formación para que sean capaces de formular planificaciones flexibles, compatibles con el contexto pedagógico y con las características de sus eventuales alumnos. Por otra parte, el cuestionamiento sobre la sobrecarga de requerimientos administrativos, que obstaculizan la evaluación formativa se evidencia en el relato de la cita N° 2:46 que se indica a continuación:

La evaluación formativa encuentra un obstáculo, a mi parecer... no cierto... bastante importante, que ...no es cierto, la cosa administrativa, como hay que cumplir plazos... cierto, hay fechas”. De acuerdo a los comentarios explicativos de respaldo de esta cita, el testimonio está relacionado con el exceso de actividades administrativas que muchas veces, dificultan el desarrollo de la evaluación formativa para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En segundo orden de importancia, los entrevistados destacan como muy relevante la subcategoría *Conocimiento de la asignatura* y *Habilidades disciplinares*. Por ejemplo, en la cita 2:390 el docente entrevistado manifiesta lo siguiente: “Para la preparación de una clase, una de las cosas fundamentales, es el conocimiento disciplinar, conocer el currículum de la asignatura”.

Con relación a la Categoría B *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, la codificación y el análisis de los comentarios explicativos permitieron identificar la interacción de las siguientes subcategorías: *Logro de un buen ambiente pedagógico*, junto con una *Buena relación profesor-estudiantes*, como las más requeridas (obsérvese que ambas subcategorías coinciden con la tendencia del presente análisis referida a las habilidades socioemocionales del docente). En orden de importancia, le siguen las subcategorías: *Diálogo y participación*, *Habilidades socioeducativas*, *Carisma docente*, *Educación en valores* y *Manejo de grupo*.

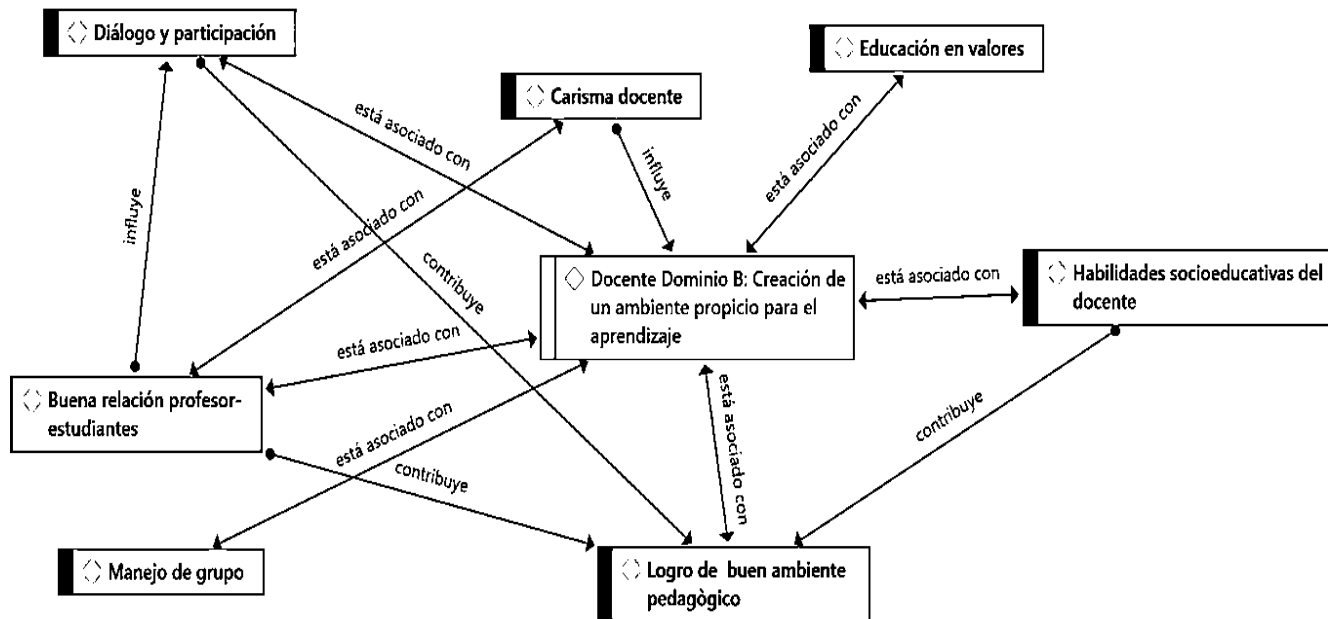


Figura 3. Categoría B *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.Ti 2023.

La figura 3 destaca la necesidad de una formación para el manejo de habilidades socioemocionales. En los comentarios que respaldan a las subcategorías, se observa una notoria densidad de la misma ya que se entrecruza con la categoría Dominio A. Quiere decir que desde los fenómenos compartidos por los directivos se requiere que los docentes dominen habilidades socioemocionales, articuladas con las habilidades disciplinares. Por ejemplo, en la cita N° 2:87 el docente entrevistado manifiesta:

En práctica y nuestros profesores noveles, también tienen serias deficiencias en cuanto a las habilidades socioeducativas. Puedo partir con algo sencillo, como es la puntualidad y no me refiero a la puntualidad en el ingreso al trabajo... sino a la puntualidad y responsabilidad en cuanto a la entrega de compromisos; a la entrega de una planificación, a la entrega de una clase. Previamente, nuestra UTP, revisa antes que el estudiante, en práctica, las ponga en efecto en la sala y, estamos teniendo serias dificultades, a tal punto que, con una casa de estudio, en particular., Estoy, casi decidido, a no recibir practicantes este año; para no encontrarme con... Cuando un estudiante no me entrega sus planificaciones, se demora. Luego, va a la clase, y hace su clase, como si hubiera sido realizada; como lo hacemos con cualquier profesor. Nos exponemos a varias cosas: todos podemos tener faltas de ortografías; como creo que todos las tenemos. Nos podemos equivocar, a veces; pero, de pronto, es demasiado notorio.

La sub categoría *Logro de buen ambiente pedagógico*, se asocia frecuentemente a las habilidades para planificar de manera flexible, según el contexto del grupo de estudiantes que se atiende. En la cita N° 2:43 se detalla:

Que genere buenos resultados en su estudiante. Básicamente que genere, usted sabe... que uno planifica, el papel aguanta todo... Habilidades del docente para que la planificación... Yo, puedo tener una clase muy bien planificada, puede estar perfecta en mi papel y, luego a la sala y, ya no es la misma. Falta un poquito ahí; e insisto ah. No... no pasaría la responsabilidad a ninguna de las instituciones que forman. No del todo. Sé, que lo da la experiencia; pero, quisiera ver que el estudiante, llegara un poco más consciente de esto. De que la planificación no es la biblia, se puede volver a escribir y, se debe volver a escribir.

La subcategoría *Manejo de grupo*, se percibe relacionada con la disciplina, el orden, la regulación proactiva del comportamiento de los estudiantes y la estimulación de la comunicación efectiva. Un docente manifiesta:

Es como lo primordial, el (*sic*) que tú tienes que tener un ambiente. Eso se da con disciplina, se da con rigurosidad, se da con los lineamientos y las normas que tú estableces en la sala. Ya sea, el levantar la mano, el respetar la opinión, el escuchar. La escucha activa. No es el escuchar por escuchar, sino que el alumno siempre tiene algo que decir. Y eso, a ti, te ayuda (Entrevista, cita N° 2:489)

En resumen, de esta categoría se derivan 7 subcategorías que enfatizan la importancia de la formación de competencias y habilidades requeridas en un docente para crear un clima pedagógico propicio al aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal de los alumnos a su cargo. Sobre la Categoría C *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes* (figura 4), los relatos denotan que los profesores deben estar bien preparados para asumir y evidenciar un compromiso social, acompañado del conocimiento del estudiantado y sus necesidades. Es necesario que puedan promover la estimulación de autoaprendizaje; de generar instancias de evaluación formativa, cíclica, de procesos; a través de la retroalimentación efectiva y oportuna para satisfacer los estándares asociados a este dominio.

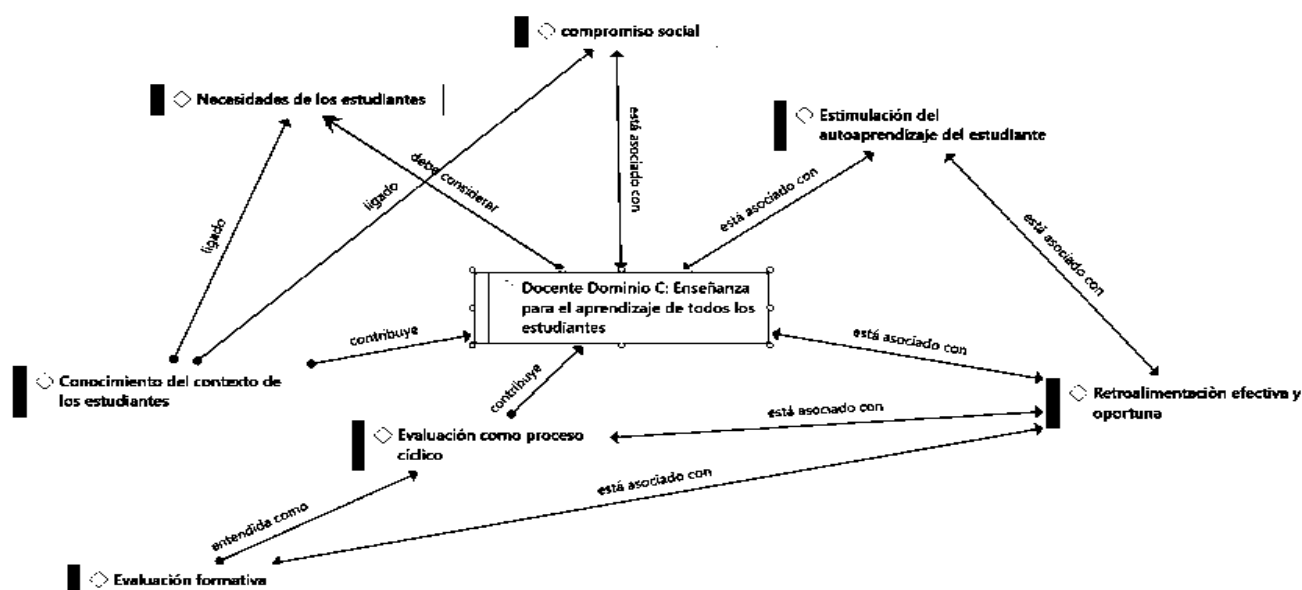


Figura 4. Categoría C *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.Ti 2023.

En cuanto a la subcategoría *Retroalimentación oportuna*, el docente entrevistado manifiesta lo siguiente:

Exacto y la otra forma es la retroalimentación no es necesario a veces hacerlo de uno a uno, sino pequeñas cosas, pequeñas preguntas al inicio de la clase en base a lo que ya pasamos en la sesión anterior y alguno que otro que nos conteste, qué es lo que se vivió (Entrevista, cita N° 2:192).

Se pudo identificar que la subcategoría *Compromiso social* presenta alta densidad. Quiere decir que guarda relación con los códigos, citas textuales y comentarios explicativos de otras categorías. De acuerdo con la percepción de los entrevistados, el compromiso ético está relacionado con las subcategorías *Carisma docente* y *Compromiso Social*. Por ejemplo, en el relato de la cita N° 2:422, se lee lo siguiente:

Bueno, nosotros siempre se nos tacha que somos ejemplo para los jóvenes, entonces la responsabilidad que tenemos ahora es muy alta. La única recomendación simplemente es ser cauteloso, cuidadoso, honesto, dar un buen trato, el respeto hacia los chiquillos y la empatía. Para mí, esa parte es fundamental y puede ser también, del tema de la cercanía y que uno puede generar, con ellos, que ellos vean la posibilidad de tener a alguien cercano, el cual, ellos también, puedan solicitar ayuda.

Sobre la Categoría D *Responsabilidades profesionales* (figura 5), los resultados dan cuenta de la aparición de 2 subcategorías alusivas a la capacidad de ejercer un buen liderazgo docente y evidenciar un compromiso ético (en conexión con la subcategoría *Ética docente*). Por otra parte, dicho liderazgo se deriva de la orientación del rol del profesor y del perfil ético como requisitos indispensables para ejercer la jefatura de un curso.

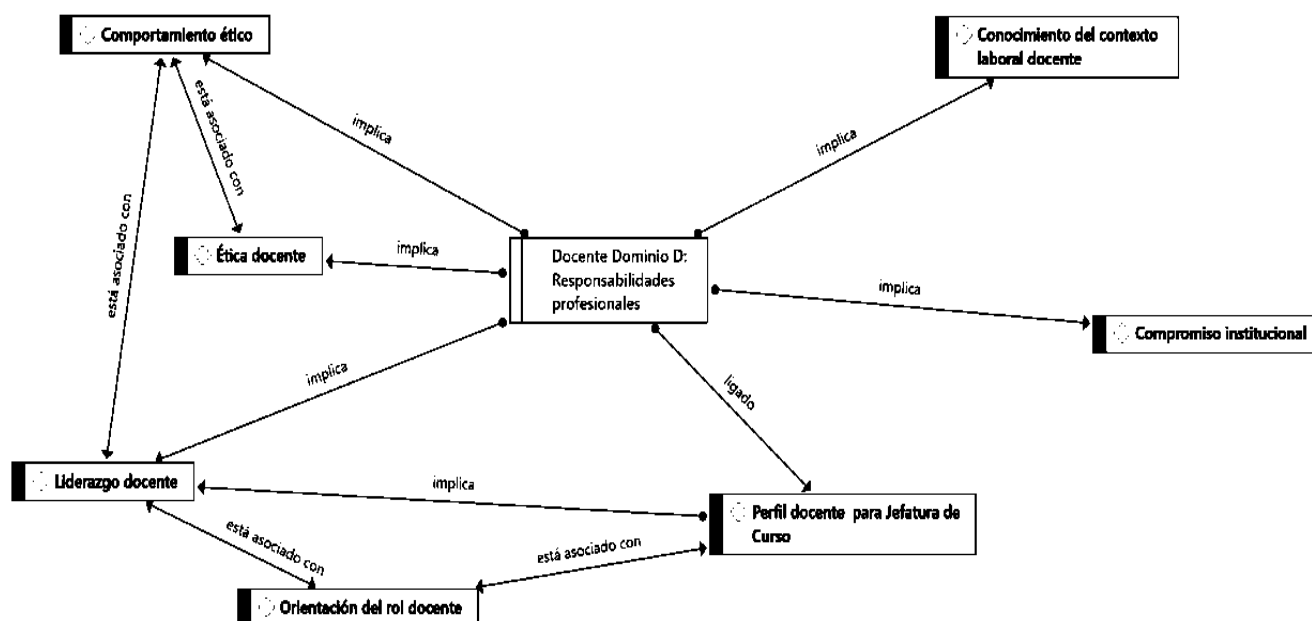


Figura 5. Categoría D Responsabilidades profesionales. Fuente: Elaboración propia con software Atlas.Ti 2023.

Esta categoría se desglosa en siete subcategorías o recomendaciones. De acuerdo a su densidad el orden de importancia es el siguiente: 1.- *Liderazgo docente* 2.- *Compromiso ético*. 3.- *Perfil docente*. 4.- *Ética docente*. 5.- *Adecuada orientación del rol docente* 6.- *Conocimiento del contexto laboral docente*. 7.- *Compromiso institucional del*

profesor con respecto a su centro de trabajo. Las sub categorías *Ética docente* y *Comportamiento ético* se asocian a varios códigos (alta densidad) simultáneamente. En la cita N°2:497 el docente entrevistado manifiesta que:

Lo primero, esta, lo primero, tiene que ver con vocación. O sea, si quieres ser docente tienes que entregarte, entregarte al trabajo. En buscar, no quedarte...Debes conocer a tu alumno. Es conocer también a los apoderados. Ellos son una herramienta esencial para el tema pedagógico, que a algunos se les olvida o dicen, ay, el apoderado... no me lo dejan más a un lado. Pero, si tú conoces al apoderado, tú puedes apoyarte con él y sabes lo qué le pasa al alumno. Obviamente, enseñar desde el corazón, lo que te gusta. Hay que tener código, tienes que tener ética, o sea tener vocación, ética profesional, vocación.

Este relato enfatiza la importancia de la participación del círculo familiar cercano de cada estudiante para el logro de mejores resultados en el proceso de aprendizaje enseñanza.

En este orden de ideas, se presenta a continuación una red panorámica (figura 6), donde se ilustra el desglose de la macrocategoría en sus 4 categorías y, en las subsiguientes subcategorías que dan cuenta de las competencias profesionales percibidas por los entrevistados, como indispensables, para construir un buen perfil de egreso de las carreras de pedagogía.

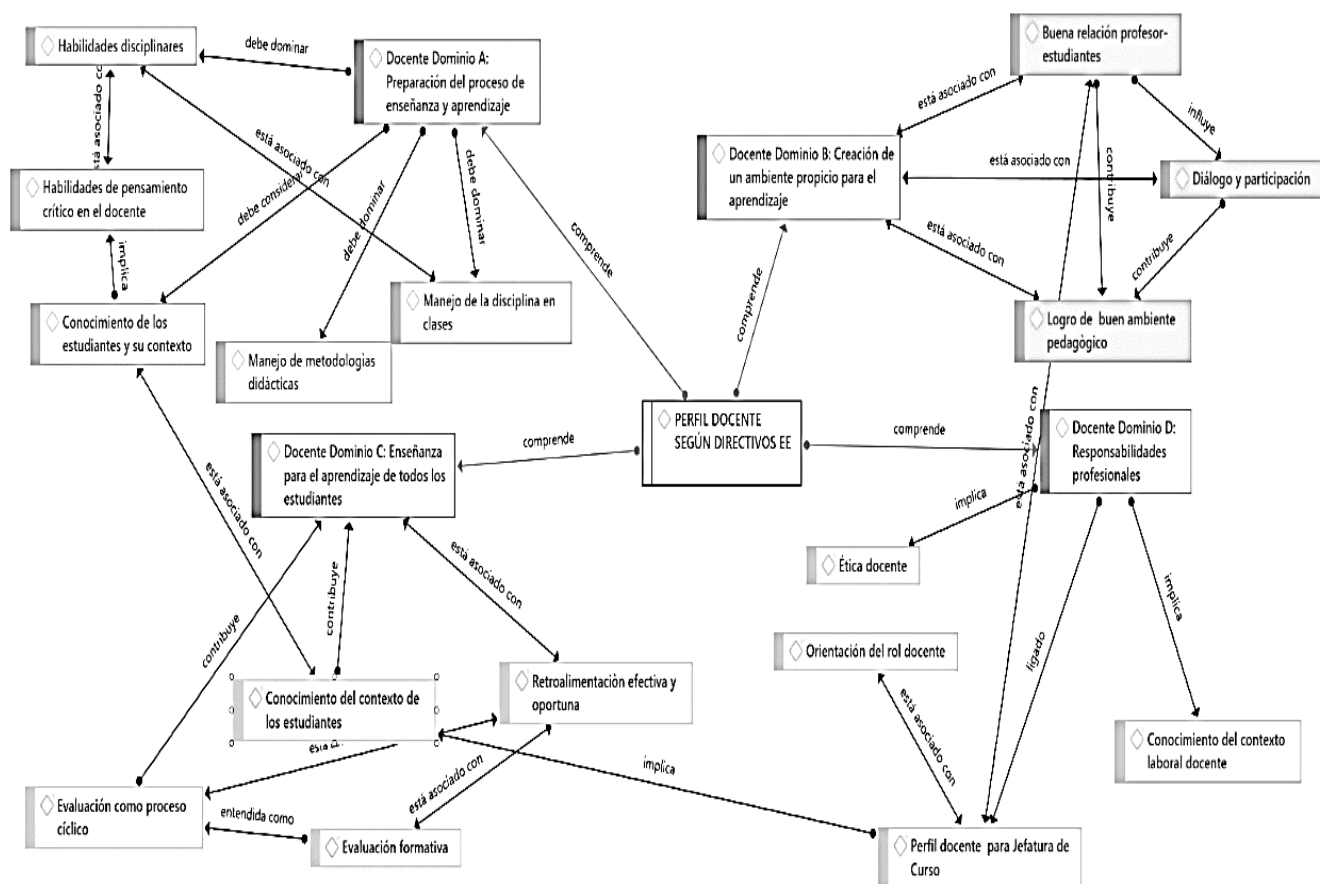


Figura 6. Red panorámica del perfil docente según la percepción de los directivos entrevistados. Fuente: Elaboración propia mediante software Atlas.Ti 2023.



Desde la percepción de los entrevistados, el perfil que se debe promover en los programas de FID requiere que, al término de su carrera, el docente en formación este idóneamente preparado para (en orden de importancia): asumir con ética sus responsabilidades docentes (énfasis en las habilidades socioeducativas-socioemocionales); creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (articulado con el énfasis anterior); preparación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Los resultados ratifican la pertinencia y coherencia de lo prescrito en el MBE2021 como referente indispensable para orientar la FID. Asimismo, recomiendan considerar la importancia de la formación de habilidades socioeducativas como un tema prioritario, especialmente por el gran desafío que deben enfrentar los docentes noveles en los liceos. A esta recomendación se suma la posibilidad de motivar a los estudiantes universitarios con una FID que tribute, tanto al aprender a enseñar como al aprender a ser una persona capaz de autorregularse, valorarse y reconocerse como agente de transformación, de sí mismo y de quienes serán sus alumnos.

Las subcategorías *Habilidades disciplinares*, *Habilidades pedagógicas* y *Habilidades socioeducativas* presentan un alto nivel de densidad, debido a que poseen de 4 a 5 códigos y comentarios comunes, que se entrecruzan con significados que tributan a cada una. Por ejemplo, en la cita N° 2:369 se narra:

Y también, que el profesor tenga que habilidad a desarrollar, cuál es el contexto donde yo desarrollo esta habilidad, cuál es el contenido con el cual yo le ligo el desarrollo de esa habilidad y, por último, la parte valórica también que tiene que estar detrás de eso, o sea una planificación no tiene que estar carente de, de esos elementos.

En este orden de ideas, vale destacar lo declarado en el MBE2021, ¿sobre los ‘Estándares Pedagógicos Para las carreras de Pedagogía? Dichos estándares son determinantes en la configuración de las competencias profesionales y sus resultados de aprendizaje.

(...) los Estándares Pedagógicos se conciben como descripciones específicas de los conocimientos, habilidades y disposiciones que se espera que los profesores demuestren para que sus estudiantes participen en procesos educativos cuya “finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas [Ley General de Educación, Art. 2°]” (CPEIP, 2022; p. 9).

La utilización del término ‘descripciones específicas’ confirma los planteado en el relato anterior sobre las competencias percibidas por los entrevistados: dominio del contexto, de los saberes pedagógicos-profesionales, del dominio disciplinar, sustentado, indefectiblemente, en las habilidades valóricas (desarrollo ético, moral docente).

Para que el docente novel pueda promover una enseñanza conducente al aprendizaje de sus estudiantes, requiere de una idónea formación y el dominio de competencias diversas que lo faculen para implementar durante todo el proceso, instancias de evaluación formativa y de retroalimentación oportuna, no solo para los estudiantes, sino también para los efectos de la autoevaluación docente que frecuentemente se ve amenazada por numerosos requerimientos administrativos que demandan mucho tiempo. Por ejemplo, en la cita N° 859-862, el relato dice:



Exacto. Entonces, eh sí... Estamos las 24 horas del día, pero necesitamos hacer una revisión de nuestras prácticas diariamente, ya que es difícil hacerlo, porque de repente estamos encerrados, o el mismo sistema te lleva rápidamente de una a otra cosa y no te da el tiempo para poder revisar.

A todo lo anterior, se añade la recomendación de conocer bien el contexto que tanto a nivel familiar como comunitario involucra a los estudiantes adolescentes.

Discusión

Los resultados proporcionan un panorama comprensivo sobre las competencias profesionales que los directivos educativos consideran esenciales para un desempeño docente efectivo en el nivel de la enseñanza media. Estos hallazgos resuenan con los de estudios previos que han enfatizado la importancia de un equilibrio entre conocimiento disciplinar y habilidades socioeducativas (Darling-Hammond, 2006; Hattie, 2009). En este orden de ideas, emergen las siguientes aspectos y recomendaciones a tomar en cuenta a la hora de actualizar las competencias profesionales (pedagógicas) de la FID.

En los comentarios de respaldos, contruidos bajo el formato del software del Atlas.Ti, (ver en la Tabla 3 'Cantidad de comentarios explicativos de los códigos: 726'), omitidos en este artículo por límites de espacio, se pueden observar significados transversales en la codificación semántica previa. Dichos significados están relacionados con la necesidad de que el docente sea capaz de articular tanto el conocimiento disciplinar de la asignatura como el dominio de habilidades socioemocionales (socioeducativas), para abordar los desafíos de la dinámica actual al interior de las comunidades educativas. Desde la percepción de los entrevistados, las habilidades socioemocionales están asociadas a la subcategoría *Conocimiento de los estudiantes y su contexto*. Se destaca como indispensable el dominio de habilidades socioemocionales por parte del docente para poder comprender al alumnado y su contexto. Adicionalmente, vale acotar que a partir de los relatos se identifica una relación de sinonimia entre las expresiones 'habilidades socioeducativas' y 'habilidades socioemocionales'. Se destaca la necesidad de incorporar saberes complejos que involucren las habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales asociadas a la planificación flexible y contextualizada, así como al manejo de metodologías didácticas y evaluativas, en armonía con el campo disciplinar y profesional; todo ello permeado por una sólida vocación e idoneidad docente.

El desafío de transitar entre las expectativas curriculares prescritas y las cargas administrativas excesivas destaca una tensión crítica en la profesión docente (Ruffinelli, 2013). Los directivos identifican estas tensiones como obstáculos significativos para la implementación efectiva de la planificación y evaluación formativa, corroborando hallazgos similares de investigaciones anteriores (Maldonado et al., 2019).

En un contexto laboral desafiante, determinado por la sobrecarga de requerimientos administrativos y la necesidad de brindar un acompañamiento a los estudiantes desde sus necesidades individuales, se confirma el alcance del concepto de competencia, planteado por Perales et al. (2014) y Díaz et al. (2020), quienes lo asumen como un constructo complejo e integrado de saberes donde convergen habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. Quiere decir, que el docente en formación necesita adquirir competencias que lo capaciten, no solo en el conocimiento conceptual y procedimental, asociado al área disciplinar y profesional, sino que también requiere apoyo para consolidar las habilidades actitudinales, asociadas a la vocación docente y a la dimensión ético valórica de su profesión.

De manera particular, los resultados indican una alta valoración de las habilidades socioemocionales (socioeducativas), las cuales incluyen la capacidad de los docentes para establecer un ambiente propicio para el aprendizaje y para gestionar dinámicas grupales eficientemente (ver Tabla 4). Este énfasis está alineado con la literatura contemporánea que sitúa a las habilidades socioemocionales como elementos críticos en la formación docente (Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019; Hernández et al., 2022; Herrera et al., 2021), que, a su vez, están asociadas a la percepción de autoeficacia docente. Dicha tendencia tiene que ver con la percepción de los entrevistados sobre la importancia de la formación de competencias socioemocionales (que, en esta investigación equivalen al término de competencias socioeducativas), articuladas con las otras habilidades pedagógicas y disciplinares, no solo en los estudiantes de pedagogía, sino también en los docentes activos en el sistema laboral.

En otro orden de ideas, y, a propósito del segundo objetivo de investigación, se presenta a continuación un ejercicio a forma de ejemplo, a través de un cuadro sinóptico (Tabla 4) que recoge los insumos curriculares derivados del análisis, para formular una propuesta preliminar de innovación curricular a partir de: las competencias profesionales de las carreras de pedagogía-Plan antiguo 2018 en el contexto de la UNACH (columna A), la orientación de los dominios establecidos en el antecedente teleológico principal del MBE2021 (columna B), la categorización derivada de la codificación axial de los relatos entregados por los docentes entrevistados (columna C) y finalmente, una propuesta preliminar para las nuevas competencias del área profesional (columna D). Dicha propuesta recoge, no solo lo prescrito en el referente técnico establecido, sino que también recepciona las recomendaciones compartidas por los entrevistados, con énfasis en la formación de habilidades socioemocionales (socioeducativas).

Tabla 4. *Ejercicio de propuesta de competencias profesionales innovadoras para los programas de Formación Inicial Docente (FID).*

Columna a	Columna b	Columna c	Columna d
Competencias profesionales (CP) de las carreras de pedagogía (UNACH) Plan 2018	Dominios según MBE 2021	Categorías y subcategorías derivadas de la codificación axial de los relatos	Propuesta de competencias (CP) para área profesional (Ejemplo referencial)
CP1: Demuestra un permanente compromiso de búsqueda de la calidad y excelencia en su gestión profesional, ejerciendo un liderazgo colaborativo para el logro de propósitos comunes, así como habilidades comunicacionales y	Dominio A Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	<p><i>Categoría A Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.</i></p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Manejo de la disciplina en clases.</i> – <i>Habilidades disciplinares.</i> – <i>Manejo de metodologías didácticas.</i> – <i>Conocimiento de los estudiantes y su contexto.</i> – <i>Amenazas contra la planificación flexible.</i> – <i>Planificación flexible.</i> – <i>Conocimiento de la asignatura.</i> 	CP1: Liderar interacciones pedagógicas estimulantes, <u>a partir de la percepción de autoeficacia docente</u> y de la reflexión crítica del quehacer profesional en el ámbito educativo, promoviendo las capacidades de pensar y actuar, a través de altas expectativas y actividades desafiantes que motiven el interés por aprender, y atiendan las características, necesidades e intereses de sus estudiantes.

de gestión de la información favoreciendo el desarrollo de pensamiento crítico, y capacidades investigativas y de innovación.	Dominio B Creación ambiente pedagógico	<p><i>Categoría B Creación de un ambiente pedagógico.</i></p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educación en valores. - Habilidades socioeducativas del docente - Logro de un buen ambiente pedagógico. - Manejo de grupo. - Buena relación profesor-estudiantes. - Diálogo y participación. - Carisma docente, relacionado con habilidades socioemocionales. 	<p>CP2: Gestionar procesos de enseñanza en coherencia con el currículo nacional vigente y las expectativas nacionales e internacionales, el proyecto educativo institucional, las características de sus estudiantes y el logro de objetivos de aprendizajes, generando ambientes propicios para el desarrollo de una convivencia y promoción de la formación integral de la comunidad estudiantil.</p>
CP2. Lidera interacciones pedagógicas estimulantes a partir de la reflexión crítica del quehacer profesional motivando el interés por aprender.	Dominio C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	<p><i>Categoría C Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.</i></p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso social. - Estimulación del autoaprendizaje del estudiante. - Retroalimentación efectiva y oportuna. - Evaluación formativa. - Evaluación como proceso cíclico. - Conocimiento del contexto de los estudiantes y de sus necesidades, <u>asociado a las habilidades socioeducativas (socioemocionales) del docente.</u> 	<p>CP3: Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje de toda la comunidad estudiantil, manejando estrategias evaluativas que benefician la atención a la diversidad sobre la base de la inclusión social y la reflexión crítica de su propia práctica.</p>
CP3. Gestiona y evalúa procesos de enseñanza en coherencia con el currículo nacional vigente, el proyecto educativo institucional, las características de sus estudiantes y el logro de objetivos de aprendizajes que benefician la atención a la diversidad, generando ambientes propicios para la convivencia y la formación integral de la comunidad estudiantil.	Dominio D Responsabilidades profesionales.	<p><i>Categoría D Responsabilidades profesionales.</i></p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del contexto laboral. - Compromiso institucional. - Perfil docente para jefatura de curso. - Orientación del rol docente. - Liderazgo docente asociado <u>también a las habilidades socioeducativas/ socioemocionales de autorregulación.</u> - Ética docente. - Comportamiento ético. 	

Fuente: elaboración propia.



En la propuesta de la competencia 1 (columna D), a través de la incorporación del criterio de calidad: 'percepción de la autoeficacia docente' se abre un espacio curricular para incluir los contenidos y los resultados de aprendizaje asociados a las habilidades socioemocionales requeridas, con mayor énfasis, por los directivos entrevistados. Vale destacar que la percepción de la autoeficacia docente tiene que ver con que: "Las creencias de los estudiantes en relación a su eficacia para manejar las demandas de las tareas académicas influyen sobre los estados emocionales, como el estrés, la ansiedad y la depresión, así como sobre la motivación y el logro académico" (Bandura, 1993; p. 186). La posibilidad de aprender a manejar las demandas del mundo académico y sus implicancias socioemocionales, constituye una instancia propedéutica para que los docentes en formación puedan abordar adecuadamente las demandas del ámbito laboral cuando les corresponda.

Las competencias propuestas responden a las exigencias del proceso de actualización curricular, que pueden ser muy útiles para responder a las necesidades universitarias, y a su vez, promueven, desde los programas de la FID, una motivación hacia la profesión docente, la estimulación del desarrollo metacognitivo y la autorregulación en los futuros docentes. Estas habilidades, fundamentales para el crecimiento personal y profesional, son ampliadas en la taxonomía de Marzano (2001), que subraya la importancia de la adquisición de hábitos mentales productivos y la conciencia de la propia capacidad de aprendizaje. La noción de 'conciencia del ser' es un concepto que entrelaza creencias y metas personales (Marzano, 2001), es crucial para la motivación y, por ende, para el éxito (Gallardo-Córdova, 2009). Por lo tanto, un diseño curricular bien gestionado, con docentes comprometidos, es clave para el desarrollo de estas complejas habilidades. En cuanto a la motivación, es válido afirmar que "El aprendizaje depende psicológicamente y fisiológicamente de la motivación "Cuando las necesidades psicológicas básicas no están satisfechas (competencia, autonomía, pertenencia o propósito) se inhibe el aprendizaje" (Órdenes, 2019; p. 21).

La necesidad de retroalimentación y de evaluaciones formativas cíclicas denota la importancia de una práctica reflexiva y una evaluación continua del aprendizaje. Los directivos enfatizaron el compromiso social y ético del docente, subrayando la dimensión moral y transformadora de la enseñanza (Echavarría, 2003). Estos resultados confirman lo planteado en el MBE2021, como el principal antecedente teórico de este estudio, publicado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022): "es el docente la piedra angular en la que se sostiene cualquier sistema educativo de calidad e inclusivo, es en el espacio de la escuela con un adulto significativo preparado para enseñar y educar, donde ocurre la construcción del aprendizaje" (p. 3). Sus estándares para la formación docente, representan el insumo principal para la construcción curricular de competencias profesionales asociadas a las carreras de pedagogía.

Las implicaciones prácticas de los resultados sugieren una revisión y adaptación de los currículos de la FID, con un enfoque particular en la integración de habilidades socioemocionales (socioeducativas) y el desarrollo de estrategias de enseñanza adaptativas. Además, se revela la necesidad de políticas que equilibren las demandas administrativas con las pedagógicas para facilitar una práctica docente más reflexiva y centrada en el estudiante de pedagogía. En este sentido, vale citar las ideas de la investigación de Mora et al. (2022):

La senda formativa que cada docente está llamado a recorrer no puede hacerse si se prescinde de la IE, sin la cual resultará muy complicado, cuando no imposible, su fomento en los educandos. Por ello, los programas de formación de educadores deben contar explícitamente con esa cimentación emocional impulsora de intersubjetividad, de cohesión, de comunicación y de personalidad saludable, en el alumnado y en el profesorado (p. 71).



La senda formativa, además de incluir competencias asociadas a la inteligencia emocional, que abarca las habilidades socioemocionales, también debe incluir una formación inter trans y multidisciplinaria que permita armonizar, en un ponderado equilibrio, el dominio disciplinar, ético valórico y didáctico. Quiere decir que las habilidades socioemocionales tienen una naturaleza transversal en todos los ámbitos del desempeño docente; por lo que sus beneficios deben evaluarse como parte de todo un proceso integral, mas no como el centro de todo el proceso de la FID.

Futuras investigaciones deberían explorar la efectividad de los programas de FID que incorporan estos hallazgos, así como estudiar, el impacto a largo plazo, de dichas competencias en el desempeño docente y los resultados estudiantiles.

Conclusiones

La percepción de los directivos otorga suficientes insumos que justifican la implementación de la innovación del área de formación profesional de la FID. De acuerdo con los presupuestos del método hermenéutico fenomenológico, los relatos representan fenómenos que van configurando subcategorías axiales orientadoras del quehacer curricular al interior de la universidad. En ese sentido, se hace importante que los programas de formación inicial docente incorporen en sus perfiles de egreso competencias asociadas a las habilidades socioeducativas. Se destaca que la formación docente, no solo atienda a los estándares curriculares prescritos, sino que también prepare a los futuros educadores para manejar los grandes desafíos sociales, pedagógicos y administrativos inherentes a los contextos actuales. Los resultados de esta investigación pueden orientar la reformulación de los programas de FID para alinearlos con las necesidades del ámbito de desempeño profesional, asegurando que los futuros docentes estén mejor preparados para enfrentar los retos de la enseñanza en el siglo XXI. En cuanto a la percepción de los directivos, se evidencian hallazgos que justifican la implementación de una innovación curricular en el área de formación profesional. Una de las recomendaciones con mayor tendencia, es la subcategoría inherente a la formación de habilidades socioemocionales (o socioeducativas). Estas habilidades pueden incorporarse en los núcleos temáticos de los programas de las asignaturas, a través de la red de contenidos y de algunos resultados de aprendizaje. Una de las principales motivaciones para apoyar el proceso de innovación curricular descrito tiene que ver con el compromiso ético-profesional de abordar, desde lo educativo, la crisis de la dotación docente y la falta de motivación para estudiar pedagogía. Vale acotar que es una problemática que afecta a varios países latinoamericanos; así lo evidencia el estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) que presenta hallazgos inéditos asociados a la falta de docentes en cinco sistemas educativos: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú.

En relación con el objetivo de contrastar las competencias profesionales informadas por los entrevistados, con el referente teleológico curricular prescrito y las competencias profesionales de las carreras de pedagogía, el aporte más relevante guarda relación con la formulación competencias innovadoras para renovar los planes de estudio. Se evidencia un énfasis en la formación de habilidades socioemocionales. En este orden de ideas, se avanza hacia la importancia de ofrecer a los estudiantes un complemento de ampliación en su preparación académica, que tribute, no sólo a un buen desempeño profesional y disciplinar, para aprender a enseñar con idoneidad, sino también, a contar con herramientas de autorregulación y ser capaz de asumir un proyecto de vida donde tenga lugar un sentido de satisfacción asociado a un ejercicio de la profesión y a una conciencia de autoeficacia docente (Rojas-Díaz y Nail, 2022). Ambos aspectos, dicen relación con las habilidades asociadas a la vocación docente, a un buen desempeño para ofrecer un adecuado acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para la vida.



A título de cierre y con la intención de promover el debate, la reflexión y la motivación para futuras investigaciones sobre el fenómeno estudiado se comparte la siguiente interrogante: ¿hasta qué punto es pertinente, para el logro de los grandes objetivos educacionales de la sociedad, incorporar resultados de aprendizaje que promuevan la inteligencia emocional, la vocación docente, la conciencia de autoeficacia, el autocuidado y el bienestar integral, tanto de los docentes en formación como de los profesionales activos en el ámbito laboral?

Conflicto de interés

Los autores y las autoras declaran que no tienen conflicto de intereses.

Financiamiento

Este trabajo ha sido financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Adventista de Chile.

Referencias

- Arriagada, M. (05 de octubre de 2023). *Día Mundial del Docente: La Unesco y Elige Educar llaman a valorar la profesión docente y hacer de ella una*. Comentario en la entrada “La Unesco y Elige Educar llaman a valorar la profesión docente”. [Consulta: 06-12-2023]. <https://eligeeducar.cl/historias-docentes/dia-mundial-del-docente/>
- Bandura, R. (1993). (ED). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Editorial Desclée De Brouwer.
- Bertoni, E.; Elacqua, G.; Marotta, L.; Martínez, M.; Méndez C.; Montava, V.; Olsen A.; Santos, H. y Soares S. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Ediciones del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). *Glosario de términos complementarios criterios de acreditación de pregrado*. Del autor. [Consulta: 15-11-2023]. <https://cuts.top/Aebz>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica*. [Consulta: 21-03-2023]. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/05/basica_2023_digital.pdf
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Del autor.
- Darling-Hammond, L. (2006). Construyendo la formación docente del siglo XXI. *Revista de Formación Docente*, 57, 300-314. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Díaz, M.; Romero-Jeldres, M.; Mardones, T.; Castillo, S. y Sequeida, R. (2020). Competencias didácticas para la formación inicial de profesores de Chile: Un análisis comparado. *Sophia Austral*, (25), 53-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100053>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. <https://cuts.top/C0o6>
- Elige Educar (2023). *Formación inicial docente para el siglo XXI. Análisis a programas de pedagogía en educación básica*. [Consulta: 18-08-2023]. <https://cuts.top/C0oP>

- Elige Educar (2021). *Formación Inicial Docente para el Siglo XXI: Análisis a Pedagogías en Educación Básica. Análisis Base INDICES Consejo Nacional de Educación. Matrícula de primer año en carreras de pedagogía 2011–2021*. [Consulta: 16-08-2023]. <https://cuts.top/Aeck>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gallardo-Córdova, E. (2009). *Manual. Nueva Taxonomía Marzano y Kendall*. [Consulta: 11-07-2022]. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. [Consulta: 16-04-2023]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17478>
- Hernández A.; Cervantes, D. y Anguiano, E. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: Una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1611. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1611>
- Herrera, J.; Sánchez, J.; Carvajal, R.; Silva, M. y La Madrid B., L. (2021). *Modelo de desarrollo de habilidades socioemocionales para la práctica pedagógica de docentes en las IIEE primarias*. Savez Editorial. <https://doi.org/10.53887/se.vi.4>
- Maldonado, O.; González, R. S. y Díaz, K. M. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: Una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação UFSM*, 44, e34888. <https://doi.org/10.5902/1984644434888>
- Martínez-Salgado, C. (2012) El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Marzano, R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. En: T. R. Guskey & R. J. Marzano (Eds.). Experts in Assessment Series. [Consulta: 13-04-2022]. <https://cuts.top/AecD>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación General Básica. [Consulta: 14-05-2023]. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/02/basica_2023_digital.pdf
- Mora, N.; Martínez-Otero, V.; Santander T. S. y Gaeta, G. M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v61n1/0718-9729-perseduc-61-01-53.pdf>
- Órdenes, M. (2019). La Motivación Docente: Un recurso esencial para el desarrollo profesional. Centro de Desarrollo de Liderazgo educativo. CEDLE. [Consulta: 31-03-2022]. <https://cuts.top/Aedg>
- Palomera, R.; Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Perales P., F. J.; Cabo H., J. M.; Vilchez G., J. M.; Fernández G., M.; González G., F. y Jiménez T., P. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 9-28. <https://ensciencias.uab.es/article/view/v32-n1-perales-cabo-vilchez-et-al>
- Rojas-Díaz, D.F. y Nail, O. R. (2022). Autoeficacia docente para la convivencia escolar en la formación inicial docente. *Formación Universitaria*, 15(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>



- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- San Martín C., D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>
- Universidad Adventista de Chile (2022). *Modelo Educativo*. [Consulta: 09-01-2022]. <https://www.unach.cl/wp-content/uploads/2022/06/MODELO-EDUCATIVO-UNACH.pdf>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>