

FORMACIÓN DE MAESTROS BASADA EN COMPETENCIAS: UNA ESFERA DE OPORTUNIDADES PARA CUALIFICAR SU PRAXIS PEDAGÓGICA

Nora Luz González de Cortés¹
Ana María Restrepo Areiza²

Recepción: 23 de octubre de 2019
Aprobación: 1 de diciembre de 2019

Artículo de Revisión

- 1 Magíster en Educación con énfasis en formación de maestros, Universidad Iberoamericana de Puerto Rico. Docente, Universidad Católica Luis Amigó. nora.gonzalezde@amigo.edu.co.
- 2 Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja. Docente, Universidad Católica Luis Amigó. ana.restrepoei@amigo.edu.co.

Resumen

Este artículo da cuenta del rastreo bibliográfico de numerosos estudios sobre práctica pedagógica, formación docente y perfil profesional, con miras al mejoramiento continuo de procesos formativos y de resignificación curricular que posibiliten la formación de docentes competentes en su disciplina y en el de ser modelos de las infancias. El método implementado es de corte cualitativo mediante la técnica de revisión documental; en este, se logra destacar como resultado el análisis de diversas fuentes que permiten dilucidar cómo la formación integral de los licenciados en educación infantil debe orientarse hacia la construcción de competencias generales y específicas desde lo actitudinal, procedimental y conceptual, especialmente a la formación en habilidades blandas, tales como la escucha empática enmarcada en el rol del docente no solo en un conjunto de conocimientos a impartir, sino como un modelo humano a seguir.

Palabras clave: práctica pedagógica, formación profesional, rol del profesor, competencia.

COMPETENCY-BASED TEACHER TRAINING: A SPHERE OF OPPORTUNITIES TO QUALIFY PEDAGOGICAL PRAXIS

Abstract

This article reports the literature review of numerous studies on pedagogical practice, teacher training and professional profile, with a view to the continuous improvement of training processes and curricular resignification that enable the training of competent teachers in their discipline and in being models for children. The method implemented is qualitative through the documentary review technique; in this, it is possible to highlight as a result the analysis of various sources that allow elucidating how the comprehensive training of early childhood education graduates should be oriented towards the construction of general and specific competencies from the attitudinal, procedural and conceptual aspects, especially the training in soft skills, such as empathetic listening framed in the role of the teacher not only in a set of knowledge to impart but as a human model to follow.

Keywords: pedagogical practice, professional training, teacher role, competence.

COMPETÊNCIAS: UMA ESFERA DE OPORTUNIDADES PARA QUALIFICAR SUA PRAXE PEDAGÓGICA

Resumo

Este artigo dá conta do rastreamento bibliográfico de inúmeros estudos sobre prática pedagógica, formação docente e perfil profissional, com vistas à melhoria contínua dos processos de formação e redefinição curricular que possibilitem a formação de professores competentes em sua disciplina e em serem modelos de as infâncias. O método implementado é qualitativo por meio da técnica de revisão documental; Nisso, é possível destacar como resultado a análise de diversas fontes que permitem elucidar como a formação integral dos egressos na educação infantil deve ser orientada para a construção de competências gerais e específicas desde o atitudinal, processual e conceitual, especialmente para a formação em competências soft, como a escuta empática enquadrada no papel do professor não apenas num conjunto de saberes a transmitir, mas como modelo humano a seguir.

Palavras-chave: prática pedagógica, formação profissional, papel do professor, competência.

FORMATION DES ENSEIGNANTS FONDÉE SUR LES COMPÉTENCES: UN DOMAINE D'OPPORTUNITÉS POUR LA QUALIFICATION DE LEUR PRATIQUE PÉDAGOGIQUE

Résumé

Cet article retrace la trace bibliographique de nombreuses études sur la pratique pédagogique, la formation pédagogique et le profil professionnel, en vue de l'amélioration continue des processus de formation et de redéfinition des programmes d'études qui permettent de former des enseignants compétents dans leur discipline et d'être des modèles pour les enfants. La méthode mise en œuvre est de coupe qualitative par la technique de révision documentaire; dans ce dernier, on arrive à mettre en évidence l'analyse de diverses sources qui permettent de déterminer comment la formation intégrale des diplômés en éducation préscolaire doit être orientée vers la construction de compétences générales et spécifiques du point de vue de l'attitudinal, procédural et conceptuel, notamment la formation à des compétences douces, telles que l'écoute empathique encadrée par le rôle de l'enseignant non seulement dans un ensemble de connaissances à transmettre, mais comme un modèle humain à suivre.

Mots clés: pratique pédagogique, formation professionnelle, rôle de l'enseignant, compétence.

Introducción

La formación por competencias, es una demanda contemporánea que debe darse en términos de calidad, productividad y competitividad (Lozano y Gutiérrez, 2013), lo que exige la formación integral del maestro para que sea capaz de enfrentar las situaciones cotidianas que demanda su rol profesional; sin embargo, este concepto es un asunto que ha generado múltiples ambigüedades dentro de la literatura que lo ha abordado, puesto que deben asumirse como habilidad desarrollada a partir de las necesidades, intereses y expectativas del contexto, mas no desde la competición entre pares (Fiallos, Navarrete y Arias, 2018).

Se espera entonces que la formación profesional pueda fortalecer las competencias del maestro de Licenciatura en Educación Infantil, en términos de resiliencia, empatía, capacidad de trabajo en equipo y toma de decisiones, es así como, las tendencias de la educación deben estar encaminadas hacia el desarrollo social (OCDE, 2016), a la construcción desde una mirada integral del sujeto que permita no solo su adaptación en términos de supervivencia, sino de convivencia. De ahí que, como lo plantea Zhizhko (2017), es fundamental la orientación de políticas económicas hacia la cohesión de sociedad, lo que implica que las competencias profesionales estén orientadas hacia la construcción de conocimientos, habilidades, destrezas, motivación y voluntad para la resolución de situaciones conflictivas con un alto nivel de entrega y compromiso social.

Surge, entonces, la necesidad de elaborar un rastreo conceptual sobre la formación de licenciados en educación infantil, donde se proyecte un perfil profesional que favorezca el desarrollo de competencias genéricas, tan indispensables en la formación profesional; no obstante, los programas académicos presentan ofertas cada vez más especializadas en su área y con menos detalle en aquellas competencias que permitan responder a múltiples demandas del contexto desde el Otro y su propio *Self pedagógico*³, para que se posibilite la reflexión y el análisis de las relaciones con él mismo, con el otro y con lo otro.

La construcción del término de competencia es un asunto epistemológico que ha tenido interpretaciones diversas en el contexto educativo, numerosos

3 *Self pedagógico*: tomado como la capacidad del maestro de mirarse a sí mismo, en su propia constitución de sujeto y objeto de la pedagogía.

estudios han postulado la definición de la misma (Andersson & Köpsén, 2018; Cortés, 2018; Sumaryanta *et al.*, 2018; Zambrano, 2018; Zhizhko, 2017), identificándose como el conjunto de habilidades y saberes que permiten demostrar que se es frente a una situación o contexto que le exige dar lo mejor de sí para responder adecuadamente. Tarin (2017) habla de competencia profesional, para ilustrar la capacidad que se tiene en el ejercicio de una profesión teniendo en cuenta el nivel de formación que exige a las IES revisar y ajustar sus perfiles a los intereses y demandas del contexto. En esta línea, la Universidad de las Américas (2018) propone las competencias técnicas y los conocimientos como un valor fundamental en el perfil del maestro egresado, como uno de los pilares que subyace la calidad de los planes formativos.

De ahí que, la práctica pedagógica tal como se define en Universidad Católica Luis Amigó, es el “... proceso que permite potenciar la formación integral y apropiar nuevos conocimientos, aportando a la solución de los problemas y necesidades del sector externo” (2019, p. 17); es decir, como un espacio para el reencuentro inter y transdisciplinario en los que se unen teoría y práctica, mediante procesos investigativos que parten de la observación y llegan a la inmersión en el contexto como producto de la reflexión permanente del profesional en formación. En este espacio de articulación y puesta en escena, el profesional cobra vida a través del ejercicio práctico de aplicar los innumerables conceptos que en el espacio áulico se identifican, analizan y discuten.

En esta línea, es necesaria una reflexión permanente del profesional en educación, que exige también la lectura de un contexto inmediato de formación y un contexto futuro de interacción, que reclama competencias que ascienden del nivel teórico-práctico a un nivel más alto, una perspectiva humana, que despierte y canalice sentires frente a los Otros y otros asuntos invisibles en el aula, aparece así un gran vacío en el rastreo documental no solo conceptual, sino formativo en el maestro: escucha empática y la mirada a la ruralidad.

La escuela presenta nuevos retos, nuevas realidades que exigen directamente al maestro en formación pensarse en su ejercicio profesional, tal como lo citan Clavijo, Ocampo, Agudelo y Gallego:

Advertir las realidades que se tejen en el aula, las realidades que se imbrican en la escuela y los deseos que conviven y se co-construyen en los ideales educativos exhorta nuevas formas de pensar la escuela. En la

contemporaneidad, la escuela no permite ser estudiada de la misma forma como se escudriña un objeto inmóvil de conocimiento, tampoco resulta ser condescendiente con esos métodos que no le permiten escuchar la voz de todos los actores que en la misma confluyen y mucho menos se presta como elemento pasivo a las manos de un mal examinador (2018, p. 222).

El reto ahora, es comprender, cómo desde la formación del maestro, su práctica pedagógica y su contemporánea forma de ver el mundo, se construye un profesional más competente y menos competitivo que dé lo mejor de su ser, hacer y sentir, a través de la escucha empática y real de su entorno que reflexiona en las necesidades de su contexto más allá de sus requerimientos propio. El maestro contemporáneo debe abrir su ventana al mundo desde una realidad física con la interacción, las relaciones, el contacto con el otro y no desde la construcción de un perfil virtual en redes sociales, publicaciones de estado, con filtros y efectos que dejan una imagen en el espacio virtual y poco trascenderán en sí mismo y en los otros.

Metodología

El presente artículo es un producto del proyecto de investigación “Relación de la práctica pedagógica y el perfil del licenciado en educación preescolar de la Universidad Católica Luis Amigó”. Esta investigación se enmarca en un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, que enfatiza en la narrativa a partir de la estrategia metodológica de la entrevista. Un paradigma que, como bien lo explica Sampieri, Fernandez, y Baptista, permite la comprensión de fenómenos, “...explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358).

Para la escritura del artículo se plantea la revisión documental, a partir de la selección de temas asociados con el concepto de formación, práctica pedagógica, competencias y perfil profesional, para tal fin se parte de las investigaciones más recientes frente al tema de práctica pedagógica. El proceso de recolección de información se lleva a cabo en diversas fases, en las cuales se logra recoger inicialmente en bases de datos como SciELO, Pubindex, Ebscohost y Scopus, Google Académico y en el material físico que dispone la biblioteca Vicent Serer Vicens de la Universidad Católica Luis Amigó de la sede Medellín, recaudando cincuenta y cuatro artículos; simultáneamente, se organiza la información a través de fichas bibliográficas digitales con ayuda de textos en los programas Word y el software Mendeley,

posteriormente se construye en hoja de cálculo en el programa Excel una síntesis y categorización de los artículos abordados, de manera que se visualice su nivel jerárquico, cronológico y país o ciudad del estudio.

El rastreo documental se realiza tanto a nivel internacional, como nacional y local, de investigaciones en la que personas interesadas en el estudio sobre formación, competencias, práctica pedagógica y perfil profesional, han tenido acercamiento a los desarrollos conceptuales que permiten anticipaciones sobre el objeto de estudio; es decir, sobre el establecimiento de relaciones entre la práctica pedagógica y el perfil profesional de los maestros en formación.

De la misma manera, en el contexto nacional, se reconocen los esfuerzos de múltiples organizaciones como universidades, escuelas normales e investigadores en general, tal es el caso de Camperos (2017); Cortés (2018); Freixa, Novella y Pérez (2012); Londoño (2016); Malagón (2018); Mejía y Uzuriaga (2017); quienes contribuyen con sus trabajos a la formación de profesores críticos, intelectuales y políticos, como un primer paso para lograr currículos integradores. A nivel internacional, se rastrean entre otros a Andersson y Köpsén (2018); González (2016); Kourmousi *et al.*, (2018); Sumaryanta, Mardapi, Sugiman y Herawan (2018); Triviño Cabrera (2018); quienes hacen aportes que problematizan la práctica pedagógica e interpelan la identidad docente desde el “objetivar relaciones sociales establecidas entre personas, colectivos humanos y profesionales” (González, 2016).

El rastreo se sustenta en autores de importante trayectoria científica en el campo de la formación de maestros; al respecto, es menester nombrar diversos estudios que a nivel institucional han logrado ahondar el asunto de la formación docente desde diversas perspectivas que ahondan en la participación, la consolidación de competencias ciudadanas y el perfil profesional docente (Gallego y Vásquez, 2015; González, Gómez y Rodríguez, 2018; González, 2016). En esta línea, se amplía el microcontexto para hacer referencia a los estudios locales asociados a la problemática (Mancera y Valverde, 2017) frente a la transformación educativa a partir de la aplicación de una política económica, que surta efectos positivos desde lo cognitivo, lo actitudinal y lo reflexivo.

Resultados y discusión

Departir sobre la educación que se funda a partir de los intereses, necesidades y expectativas del contexto, implica reconocerla como “un proceso de formación global” (Mantilla, 2018. p 15), en el cual se piense un maestro que se construye a sí mismo desde sus particularidades, con una postura crítica, creativa y reflexiva, que observa primero su propio proceso para mediar el de sus estudiantes, de manera que pueda actuar ante las necesidades de la educación, lo cual trae “(..) implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde diferentes niveles y desarrollos, esto es incursionar en un proceso de formación integral, permanente y de mejoramiento continuo” (Ministerio de Educación Nacional, 2013. p. 72).

En este argumento, de «mejoramiento continuo» y siguiendo lo propuesto por Estrada y Alfaro (2018), es importante mencionar que el maestro necesita dar respuesta a las demandas de los contextos, y adaptarse a las situaciones emergentes a partir del dominio de competencias transversales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la empatía, la comunicación y el liderazgo (Fraile, Aparicio, Asún y Romero, 2018), que le lleven a un rol integral en su praxis docente, a tener una conexión significativa.

De acuerdo con lo anterior, pensar en la formación de maestros que respondan a las nuevas exigencias que implican liderar actividades de enseñanza-aprendizaje, con habilidades propias del ser humano, tales como el desarrollo de habilidades actitudinales, procedimentales y conceptuales, fomentando en él, como sujeto y de hecho en sus estudiantes, emociones y sentimientos que desde lo humano puedan apreciar y valorar los aspectos estéticos, forjadas por saludables hábitos de comportamiento.

Es por ello que, la transformación educativa y social requiere, como lo plantea Caminos y Rodríguez (2017), un cambio mediado por el ser, el hacer y el pensar acerca de las situaciones cotidianas que conforman la globalidad de la sociedad actual, donde fluctúan modos de ver el mundo que van marcando desde las experiencias de cada sujeto y el fácil acceso a la información; es en esta medida que el maestro es llamado a permitir la reflexión de los fenómenos diarios, que favorezca la gestión de los acontecimientos, habilidades encaminadas a la autonomía, la comunicación y la autogestión. No obstante, algunos estudios plantean que son las competencias instrumentales o procedimentales quienes tienen mayor peso en la formación docente (Muñoz, Medina y Guillen, 2016).

De otro modo, en la actualidad, hablar de la novedad en el aprendizaje es algo que se volvió repetitivo pero indispensable. Así como lo expresa Carrillo (2018), los maestros deben tener una postura innovadora que les permita favorecer la construcción de aprendizajes significativos encaminados al desarrollo del pensamiento complejo, un pensamiento que elabore estrategias metacognitivas para la gestión de la múltiple información a la cual accede en cada momento.

Según Torres (2018), el maestro contemporáneo tiene la imperante responsabilidad de acompañar la formación de la conciencia crítica basado en sus experiencias mismas, para poder establecer en medio de una gran oleada de variados constructos y corrientes que le aportan a la pedagogía grandes constructos, pero que finalmente y pese a sus contradicciones, apuntan al mismo fin: la integralidad del estudiante.

Vélaz y Vaillant (2009) hacen una revisión extensiva de la necesidad apremiante de dar respuesta a las demandas del siglo XXI y a las deudas del siglo XX en torno a la educación: calidad, inclusión y fortalecimiento de la profesión docente, en tanto que las formas tradicionales de enseñanza no son útiles cuando los estudiantes han cambiado gracias a los múltiples lugares de aprendizaje, a las posibilidades de acceder a la información y a la facilidad de intercambio de comunicación, cambios que ya están modificando las relaciones entre pasadas enseñanzas y contemporáneos aprendizajes (Actis, 2015).

Lo anterior, repercute en el tipo de competencias que se requieren para la formación de los docentes, como facilitadores del aprendizaje, con el fin de que puedan asumir los desafíos propuestos por la UNESCO desde la cual se enfatiza en el mejoramiento de la calidad de la educación y en la valoración de los resultados del aprendizaje.

Así como se ve el reflejo de la formación de los docentes en un estamento tan importante a nivel mundial, se reconoce entre tanto a nivel nacional a través del Plan de Desarrollo 2010-2014 del Departamento de Antioquia, el cual establece que en la Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes, se deben precisar, tramitar, realizar, hacer seguimiento y proponer planes de mejora a las acciones y proyectos que posibiliten el mejoramiento de la calidad de la educación, avalando la articulación de estas con los procedimientos y políticas educativas para con el desarrollo de programas de

formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

Desde lo expuesto anteriormente, y bajo el principio de que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben favorecer en los maestros en formación, el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo del sustento histórico y epistemológico de la educación, la pedagogía y sus disímiles campos disciplinares y de innovación creativa del conocimiento reflejado en el desarrollo de propuestas de investigación educativa lo que conlleva a la realización de lecturas analíticas sobre la realidad, y al diseño de propuestas de intervención con pertinencia y pertinencia social desde una práctica contextualizada.

Dimángano (2017) señala que, el perfil profesional surge del enlace entre la formación académica y las interpelaciones del contexto, no solo para su diseño y ejecución, sino para su valoración y mejora; dentro de este perfil profesional, se requiere entonces del abordaje de todas las áreas de impacto, para que los graduados se incorporen competitivamente al mercado laboral a todo nivel. Así como lo enuncia Sánchez y González (2016), es imprescindible “...formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos” (p. 72); es decir, un maestro con formación integral que pueda responder desde las esferas cambiantes de la sociedad y proyecte de manera significativa las posibles realidades de sus educandos.

De ahí que, la sociedad solicite de manera imperante a docentes competentes que formen desde su especificidad de área, pero también desde competencias transversales, y en esta medida que los sistemas educativos puedan conquistar los mejores candidatos para convertirlos en docentes (Vélaz y Vaillant, 2009), y que la formación del maestro se oriente hacia el aprender a enseñar y a enseñar a aprender, posibilitando el aprendizaje de múltiples y variados conceptos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, ampliando el perfil profesional hasta la formación integral de los sujetos de la educación, la cual “[...] se aborda estimulando el análisis reflexivo y la evaluación crítica de sus propias realizaciones” (Trianes, 2013, p. 41).

Ahora bien, la formación del maestro es señalada por Lozano y Gutiérrez, como “[...] una construcción simbólica determinada por influjos actuales de un mundo globalizado inmerso en transformaciones económicas, políticas y

sociales, donde las exigencias internacionales constatan una perspectiva de formación más empresarial que educativa” (2013, p. 13); es ahí donde surge el discurso de las competencias y la cualificación del perfil profesional, puesto que debe abordar todas las áreas fundamentales del programa profesional que le permitan la incursión de manera competitiva en el mercado laboral (Saltos, Páez y Recalde, 2017).

Otros estudios como el de Kourmoussi *et al.*, (2018), demuestran que además de todas las competencias que se requieren para ser maestro, está la escucha empática con compromiso social y pensamiento ético, con el fin de mejorar el bienestar psicosocial de los estudiantes; puesto que, como lo expresa Gómez (2018), la competencia reflexiva moviliza el carácter instrumental, práctico y transversal del ejercicio docente, y así mismo pone en acción las demás competencias.

Para Quilez *et al.* (2017), el maestro debe contar con diversas competencias que posibiliten el desarrollo de su perfil profesional, con una mirada crítica para la concreción y discusión de su saber pedagógico, disciplinar, didáctico, comunicativo, motivacional, autorreflexivo y tecnológico. De la misma manera, Freixa *et al.* (2012) expresan que se deben tener en cuenta las competencias tanto de tipo académico como profesional. En este sentido, se requiere que, en esta estructura de trabajo, el maestro asuma creencias, prácticas, comportamientos y actitudes, sin desconocer los supuestos epistemológicos sobre su propia práctica áulica, los que en ocasiones se convierten en obstáculos para su desempeño.

Es por ello que, antes de abordar lo relativo al ejercicio áulico, es conveniente delimitar el concepto de lo que se entiende por saber, ello con el fin de precisar a la luz del referente pedagógico en relación con el saber pedagógico. Para establecer dicha relación, es necesario definir lo que es un saber; al respecto, Foucault (citado en Sánchez y González, 2016) aduce, en primera instancia, que es todo aquello que desde una práctica comunicativa se expresa, nombra, enuncia sobre una temática, objeto problema, o estrategia; en segunda medida, se le concibe como el dominio de los objetos con o sin proyección científica; y, de la misma manera, como la reciprocidad o confrontación de los enunciados desde los cuales los objetos surgen, se transmutan, establecen redes de relaciones y regularidades con la posibilidad de que emerjan nuevos discursos. Es así que, como lo expresa Souto, el punto clave del gesto pedagógico del maestro radica en que “la educación y la formación son en sí

mismas instituciones sociales con fuerza en la permanencia y la conservación” (2017, p. 16).

El saber pedagógico pasa entonces a ser reconocido como la base de la formación, como el saber ser, pensar y hacer, constituyéndose en el eje fundante del maestro; puesto que, es en él donde se marca el horizonte de su quehacer y desde donde se circunscribe. Como lo expresa Palomeque, “la práctica pedagógica y el saber pedagógico” (2015, p.16), siendo necesaria la formación de los licenciados desde el análisis y profundización de diferentes referentes conceptuales, para que, al relacionarlos con la práctica, puedan construir nuevas configuraciones pedagógicas. De ahí que, en los últimos años sea común encontrar textos con discursos teóricos que aducen que los docentes tienen el compromiso de transformar el contexto de sus estudiantes, reconociendo sus intereses, necesidades y expectativas para potenciar su desarrollo (Burgos y Cifuentes, 2015).

Es necesario recalcar que, el saber pedagógico, como lo asume Sánchez y González (2016), es toda experiencia que puede ser reflexionada en torno a la pedagogía o la práctica pedagógica, analizada a la luz de la posición que ocupa en correspondencia con el discurso y las relaciones de poder que establece, además del conjunto de experiencias que tanto los agentes educativos como las instituciones, ponen en escena desde sus prácticas áulicas, así como desde el contexto sociocultural en el que irrumpen y se instalan.

Dicho saber se construye, como lo expresan Sánchez y González (2016), en torno a los objetos y sujetos de la educación, mediante la planeación, ejecución, revisión y ajustes a proyectos que participan de la acción pedagógica. Dicho de otra manera, el maestro se convierte en el encargado de construir el saber para configurarlo a partir de los elementos de la didáctica, como respuesta al ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿con qué?, ¿con quiénes?, ¿dónde? y ¿cuándo enseñar?, colectivo de elementos, ineludibles tanto para el acto educativo como para el saber pedagógico, puesto que posibilitan el reconocimiento que el maestro es, en efecto, el sujeto de intervención del mismo y que se constituyen en el conjunto de relaciones que se establecen entre la pedagogía y los conocimientos que median esas relaciones.

En este sentido, Hernández y Roncancio (2013) aducen que la reflexión se establece creando un puente entre el pensamiento y la acción, entre lo metodológico y las problemáticas del contexto, y entre lo teórico y lo práctico, con el fin de reflexionar sobre los propios actos, para comprenderlos y recrearlos

históricamente. De ahí que, para realizar prácticas exitosas, sea necesario establecer un conjunto de relaciones entre lo procedimental, lo actitudinal y lo conceptual, para que el maestro en formación tenga un acercamiento directo con las necesidades educativas, de manera que pueda estar al tanto de ellas, para comprenderlas, indagarlas, analizarlas y reflexionarlas, estableciendo acciones de mejora que posibiliten la resignificación de su acto educativo. Por consiguiente, como lo expresa Aguilar (2013), todo conocimiento derivado de la experiencia exige de la reflexión, problematización y “[...] resignificación de la lectura que se hace de la realidad y de producción de otras formas de construir sentidos del mundo, de los otros y de nosotros mismos” (p. 110).

Según lo expuesto en las siguientes líneas de este párrafo, no se pueden reducir las prácticas pedagógicas al conjunto de estrategias que el docente realiza en el espacio áulico, para acompañar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, favoreciendo en sí mismo y en el otro el desarrollo de competencias definidas por Zhizhko (2017), como determinado resultado educativo en el que “(...) se distinguen sus tres componentes: la formación de los conocimientos; el desarrollo de las habilidades y destrezas; y el fomento de los valores” (p. 204), así como las competencias emocionales nominadas por el Ministerio de Educación Nacional (2013), como el grupo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas desde lo que se hace, piensa y siente para transformar el contexto, desde la meta cognición de su acto educativo, con el fin de generar acciones de mejora que cualifiquen el interés y la motivación por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, es importante la formación de profesionales altamente calificados, para que además del cumplimiento del principio básico de la educación actual, respondan por la actualización permanente, con la finalidad de que puedan apropiarse de los nuevos paradigmas, enfoques metodológicos, y avances tecnológicos. Es por ello que, la práctica debe articularse al diseño curricular, a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes y a la experiencia del maestro; además de los componentes ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico (Legorreta, Ortega y Suárez, 2013). Como lo expresa Zhizhko (2017), “en su conjunto forman la competitividad del egresado” (p. 201).

Así entonces, se afirma en la Universidad Católica Luis Amigó

Que la práctica es el insumo para que el maestro en formación tenga un amplio acercamiento a la población infantil permitiéndole hacer un análisis de las

problemáticas, intervención y transformación de las mismas mediante acciones investigativas que generan nuevas formas de enseñar (2017, p. 224).

Para lograrlo, se requiere de la reflexión de la práctica pedagógica considerada como el escenario, donde el maestro pone en acción los elementos del saber disciplinar y didáctico, donde “Pensar es siempre pensar con otros, desde otros y hacia otros” (Pereira, 2017, p. 256), para avivar en el estudiante el interés por su formación académica y cultural, con el fin de que se ubiquen intelectualmente, aprendan a pensar y a elaborar conceptos, a tener posturas críticas y a generar posibles soluciones a las problemáticas de su contexto; para que, desde lo pedagógico, pueda analizar, conceptualizar y sistematizar la realidad educativa pedagógica y social, además de reflexionar sobre los procesos que condujeron a ese conocimiento o a los resultados de un saber, para que pueda transformar la propia práctica mediante el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Ahora bien, la práctica pedagógica con relación al perfil profesional, implica la formación de una pedagogía de las competencias y lograr un desarrollo integral, como lo expresa Cortés,

Basada en que la adquisición de un pensamiento científico, orientado al desarrollo de la creatividad [...] para enfrentar un mundo complejo, cambiante y competitivo, lo que exigió la constitución de una subjetividad particular que pudiera dar cuenta de las respuestas inmediatas al cambio y a lo incierto, en donde lo que podría resultar controlable no es el entorno sino las reacciones del sujeto mismo, es decir que el individuo será directamente el encargado de responsabilizarse de sí mismo y de su “potencial”. (2018, p. 85)

Conclusiones

Las prácticas pedagógicas permiten que los maestros en formación emerjan de su rol exclusivo de recepción pasiva de conocimientos, hacia uno más innovador y divergente en la información, lo que exige creatividad de las prácticas para transformar un modelo tradicional a un paradigma contemporáneo cimentado en otras teorías educativas, que en la actualidad postulan diferentes autores y proporcionan las bases fundantes de la formación profesional de los docentes; aunque, como lo expresa Vidales (2016), las voluntades “se han centrado en definiciones curriculares y la producción de materiales didácticos, relegando a segundo plano la formación de educadores

al igual que la organización y el funcionamiento de los planteles que, en este caso, debieran ser prioritarios” (p. 123).

Es en esta medida que se establecerá un modelo de maestro acorde a sus propias experiencias y exigencias del medio, ya que no es un objeto que se hace, es un sujeto que se construye con sus saberes, sentires y pensares, acerca del servicio y la pedagogía a la contemporánea humanidad que le reclama orientación en un mundo que satura de información, pero continúa haciendo el llamado perentorio a la formación.

Finalmente, cabe resaltar que la investigación y la extensión son aspectos que, a nivel del currículo universitario, tienen poca relevancia y profundidad; lo que quiere decir que el desempeño docente acusa exigencias sociales cada vez mayores, lo que implica que sea necesario pensar en la integración de contenidos centrados en dar respuesta a diversas problemáticas que en su desempeño deban afrontar.

Referencias bibliográficas

- Actis, B. (Comp.) (2015). *Lectura, escritura y formación docente* (1.^a ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Aguilar, D. (2013). Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento. *Revista Pedagogía y Saberes*, 39, 107-114. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2629>.
- Andersson, P., y Köpsén, S. (2018). Maintaining Competence in the Initial Occupation: Activities among Vocational Teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317-344. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9192-9>
- Burgos, D. B., y Cifuentes, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127.
- Caminos, L. L., y Rodríguez Camacho, F. M. (2017). *Transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia: experiencia en tres organizaciones escolares*. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/696/TO-20618.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Camperos, M. (2017). Resignificación de la práctica pedagógica en el aula. *Revista Temas*, 3, 111-118.
- Carrillo, E. (2018). *Transformación del Docente desde el Pensamiento Complejo*. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17781/MantillaPeraltaCristianAlirio2018.pdf?sequence=1>.
- Clavijo, S., Ocampo, E., Agudelo, F., y Gallego, A. (2018). Sobre la investigación narrativa en la escuela contemporánea. In *Situaciones y retos de la investigación en Latinoamérica*, Universidad Católica Luis Amigó. (p. 310). http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/407_Situaciones_y_retos_de_la_investigacion_en_Latinoamerica.pdf.
- Cortés, R. A. (2018). Ser responsables de sí mismos. Las políticas educativas de los estándares, las competencias y los talentos. *Educación y Ciudad*, 34(0123-425), 77-88. [http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/155/PolíticasPúblicasEducativas%3A Trayectorias y Desafíos](http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/155/PolíticasPúblicasEducativas%3A%20Trayectorias%20y%20Desafíos).
- Dimángano, P. (2017). Contribución de las asignaturas al perfil profesional del licenciado en psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana (UAI) desde la perspectiva de los docentes y los estudiantes. *Unidade de Investigaçã Do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(5), 3-14.
- Estrada, A., y Alfaro, K. (2018). Perfil del docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y su pertinencia con las demandas actuales: Escuela Profesional de Bibliotecología y Ciencias de la Información. *Bibliotecas*, 36, 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/rb.36-1.4>.
- Fiallos, J., Navarrete, Y., y Arias, D. (2018). *Una didáctica para el desarrollo de las competencias investigativas del profesional en formación inicial y permanente*.
- Fraile Aranda, A., Aparicio Herguedas, J. L., Asún Dieste, S., y Romero Martínd, R. (2018). The Formative Evaluation of Generic Competences in the Training of Physical Education Teachers. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Freixa, M., Novella, A., y Pérez, N. (2012). *Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje* (1.st ed.). Octaedro.

- Gallego, A., y Vásquez, O. (2015). Pruebas de ascenso y reubicación salarial en maestros. Un problema de dignificación de la labor docente Título. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 46, 60-70. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/699/1226>.
- Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de La Educación*, 3, 91-103.
- González, C. (2016). Identidad docente en Chile. *Voces de La Educación*, 1(2016), 38-45.
- González, L., Gómez, P., y Rodríguez, A. (2018). Participación de la infancia en la construcción de competencias ciudadanas. En el XXI *Encuentro nacional de investigación*. Universidad Católica Luis Amigó (pp. 185-191). Universidad Católica Luis Amigó.
- González, M. (2016). La práctica pedagógica desde una perspectiva política. *En Clave Social*, 5, 62-56.
- Granja, L., y Cano, M. (2019). *Aspectos fundantes de la Investigación cualitativa*. Universidad Santiago de Cali.
- Hernández, L., y Roncancio, S. P. (2013). *Concepciones de estudiantes bajo y alto desempeño en la práctica 1* (Universidad de Pereira). <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3877/371.404H557.pdf;jsessionid=A709C98FD7A95A4621F3E28C9A18EB90?sequence=1>.
- Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., y Koutras, V. (2018). Personal and Job Factors Associated with Teachers' Active Listening and Active Empathic Listening. *Social Sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>.
- Legorreta, L., Ortega, A., y Suárez, R. (2013). Formación Integral del Docente. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 10(2007-2619). <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/viewFile/156/151>.
- Londoño, G. (2016). *Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad Universidad de La Salle, Bogotá Director*.

- Lozano, I., y Gutiérrez, E. (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos.
- Malagón, M. (2018). *Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas*. *Informador Técnico*, 82(2256-5035), 108-119. http://revistas.sena.edu.co/index.php/inf_tec/article/view/1391/1659
- Mancera, L., y Valverde, E. (2017). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEAN* Universidad San Buenaventura. [https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5756/1/Prácticaspedagógicasenseñanza_Luz R. Mancera C_2017.pdf](https://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5756/1/Prácticaspedagógicasenseñanza_Luz_R.Mancera_C_2017.pdf)
- Mantilla, A. (2018). La flexibilidad curricular frente a la necesidad del cambio educativo (Vol. 10). <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17781/MantillaPeraltaCristianAlirio2018.pdf?sequence=1>.
- Mejía, H., y Uzuriaga, V. (2017). La observación de la práctica pedagógica de estudiantes-practicantes desde las dimensiones disciplinar, ético-política y procedimental. *Scientia et Technica*, 22(04), 420-425. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes* <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/ResumenEjecutivoUltimaVersion.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta nacional de Colombia.
- Muñoz-Osuna, F. O., Medina-Rivilla, A., y Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación química*, 27(2), 126-132.
- OCDE. (2016). *Tendencias que Transforman la Educación. Resumen ejecutivo*.
- Palomeque, Y. (2015). *Concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro en la licenciatura en pedagogía de Uniminuto*. Universidad San Buenaventura. http://bibliotecadigital.usb.edu.co:8080/bitstream/10819/3270/1/Concepciones_pedagogia_practica_palomeque_2015.pdf.

- Pereira, D. (2017). Entre el no saber del que enseña y el no saber del que aprende: una reflexión desde la práctica filosófica. *Revista Espiga*, 16(34), 255-269. <https://doi.org/10.22458/re.v17i34.1596>.
- Quilez, J., Segura, C., Cardeño, M., Thibaut, E., Olmo, J., Crespo, R., y Azkarraga, J. (2017). Hacia la concreción de un modelo de perfil profesional básico del profesorado de Ciencias, Tecnología y Matemáticas (CTEM). *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 113-136. <http://polipapers.upv.es/index.php/MSEL>.
- Saltos, M. Y., Páez, J. C., y Recalde, M. F. (2017). Perfil de egreso y perfil profesional para la formación del administrador de empresas. Caso de estudio carrera de Administración de Empresas de la Universidad Central del Ecuador. *Publicando*, 11(11), 340-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115151>.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>.
- Sánchez, T., y González, S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2016), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente* (1.ª ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Sumaryanta, Mardapi, D., Sugiman, y Herawan, T. (2018). Assessing Teacher Competence and Its Follow-up to Support Professional Development Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 106-123. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0007>.
- Tarin, M. (2017). *El perfil profesional de los educadores/as en los centros de menores de la comunitat valenciana*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de La Educación*, 3, 215-222. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/104/88>.

Trianes, M. V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes*. Ediciones Aljibe.

Triviño Cabrera, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 719-737. <https://doi.org/10.5209/RCED.53645>.

Universidad Católica Luis Amigó. (2017). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación infantil*. http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/266_PEP_Licenciatura_en_Ed_Infantil_Agosto_2018.pdf.

Universidad Católica Luis Amigó. (2019). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación infantil*. http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadededucacion/266_PEP_Licenciatura_en_Ed_Infantil_Agosto_2019.pdf.

Universidad de las Américas. (2018). *Guía del Sistema de Aseguramiento del Perfil de Egreso Universidad de Las Américas*. Universidad de las Américas.

Vélaz, C., y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.

Vidales, I. (2016). La esperanza en la educación y en los maestros. *Voces de La Educación*, 1, 119-125.

Zambrano, E. L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas Teaching Practices in Developing Citizenship Skills. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Zhizhko, A. E. (2017). Competencias en la educación profesional una contribución a su estudio. *Voces de La Educación*, 2, 200-208.