



FORMACIÓN DOCENTE CENTRADA EN COMPETENCIAS INTERPERSONALES Y MULTICULTURALES

Ana Milena Mujica-Stach*
ana.mujica@ulagos.cl
Universidad de Los Lagos, Chile
orcid.org/0000-0002-4033-0026

Recibido: 18/12/2021

Aprobado: 11/03/2022

RESUMEN

Las universidades están en constante revisión de sus programas de estudios, dirigiendo siempre su mirada hacia los cambios que demanda la sociedad. El presente ensayo busca, a partir de la reflexión, alertar que para la formación docente, específicamente en los diseños curriculares de las especialidades de Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial de dos universidades chilenas: Universidad Los Lagos y Universidad La Serena – Chile, es necesario desarrollar competencias interpersonales y multiculturales. Para ello, se parte de evidencias que demuestran la ausencia de una pedagogía intercultural y la falta de preparación que tiene el personal docente de las instituciones universitarias, en esta materia. Finalmente, con esto también se pretende promocionar la inclusión educativa en la que se tomarían en cuenta los postulados de la teoría crítica. Lo que se quiere lograr es la creación de un currículo basado en un entendimiento profundo del ser.

Palabras clave: formación docente; competencia interpersonal; competencias multiculturales.

TEACHER TRAINING FOCUSED ON INTERPERSONAL AND MULTICULTURAL COMPETENCIES

ABSTRACT

Universities are constantly revising their curricula, always focusing their attention on the changes demanded by society. This essay seeks, on the basis of reflection, to alert that for teacher training, specifically in the curricular designs of the programmes of Early Childhood Education, Physical Education and Special Education at the Chilean universities Universidad Los Lagos and Universidad La Serena, it is necessary to develop interpersonal and multicultural competences. This is based on evidence that demonstrates the absence of intercultural pedagogy and the lack of preparation of the teaching staff of the university institutions in this area. Finally, the aim is also to promote educational inclusion in which the postulates of critical theory are taken into account. What we want to achieve is the creation of a curriculum based on a deep understanding of the self.

Key words: teacher training; interpersonal competence; multicultural competencies.

* **Ana Milena Mujica-Stach.** Doctora en Educación. Máster en Procesos Migratorios, Diversidad Intercultural e Integración. Post-doctora en Currículo. Profesora de la carrera de Educación Parvularia, Universidad de Los Lagos, Chile. **Universidad de adscripción:** Universidad de Los Lagos, Chile.

Introducción

Actualmente, en las organizaciones internacionales existe un consenso dirigido a procurar vías para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, y se les exige a los Estados miembros que diseñen modelos para una formación integral del docente, atendiendo las necesidades de cada país, con el propósito de lograr la vinculación del individuo con su contexto socioeconómico, a fin de desarrollar competencias que le permitan comprender la interacción curricular. En este sentido, Alarcón y Márquez (2019) plantean que la formación docente debe estar enfocada en asegurar, de manera sistemática, las competencias necesarias en diferentes contextos, con un conjunto de incentivos y la motivación necesaria para desarrollar un trabajo eficaz.

De allí que, en el Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo, la UNESCO (2015) señala:

Debería apoyarse a los docentes con un contenido del programa de estudios que sea pertinente e inclusivo, y mejore el aprendizaje, posibilitando que los alumnos con resultados insuficientes recuperen el terreno perdido. Es necesario proporcionarles a todos recursos de aprendizaje suficientes y, en especial, manuales escolares. Es preciso que los estilos y métodos de enseñanza respondan mucho mejor a los distintos contextos culturales y del aula. En las sociedades plurilingües, las políticas lingüísticas en el sector de la educación revisten una importancia especial para lograr un aprendizaje eficaz. (p.57)

Desde esta concepción, Euscátegui-Pachón (2019) postula que todo el proceso educativo implica, en la actualidad, promover el desarrollo de habilidades de pensamiento, para aprender, y, fundamentalmente en estos contextos de globalización, para vivir en sociedad como un ciudadano comprometido con las mejoras de su época. Por ello, el desarrollo de habilidades interpersonales en los profesores del siglo XXI es fundamental para que estos puedan formar a las futuras generaciones en la capacidad de enfrentar nuevos desafíos, y valorar los contextos multiculturales.

En concordancia Alarcón y Márquez (2019) sostienen:

El desarrollo de competencias docentes interculturales en tiempos de reforma educativa es imprescindible ante los cambios estructurales en la educación media superior, lo que, como ha sido dicho, demandó un rediseño

curricular y nuevos programas de estudio en la modalidad de educación intercultural del tipo del Bachillerato Integral Comunitario del estado de Oaxaca, lo que sugiere la necesidad de una determinación de competencias docentes propias del Modelo Educativo Integral Indígena. (p.24)

Se puede inferir, entonces, que la formación docente y las competencias interpersonales y multiculturales deberían estar direccionadas hacia la dimensión comprensión de la diversidad humana, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y la multiculturalidad, argumento que describe la interacción en los espacios pedagógicos, donde la enseñanza y el aprendizaje procuran una relación inteligente, la cual implica el uso de un lenguaje y de formas de comunicación que definen su práctica pedagógica centrada en la inclusión, y en el pleno reconocimiento de que, a través de la actualización continua y las estrategias inclusivas, es posible transformar las prácticas pedagógicas. De allí que Portocarrero-Merino y Barrionuevo-Torres (2019) expresan: “nace la inquietud de abordar, desde la percepción del alumno universitario, la importancia y el rol que juega el docente universitario en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje” (p. 137).

En consecuencia, el objetivo del presente artículo estuvo centrado en alertar, a través de la reflexión, que para la formación docente es necesario desarrollar competencias interpersonales y multiculturales. Para ello se tomaron como ejemplos dos universidades chilenas: Universidad Los Lagos y Universidad la Serena – Chile. En ambas se administran las especialidades Educación Parvularia, Educación Física y Educación Diferencial. De igual manera, también se pretende promocionar la inclusión educativa, tomando en consideración los postulados de la teoría crítica y los siguientes criterios curriculares: (a) entre las unidades curriculares de una misma carrera, o las unidades curriculares de componentes comunes de formación general, básica o profesional de similares carreras; (b) la integración que se produce entre facultades, departamentos o programas; y (c) la integración que puede llevarse a cabo entre instituciones académicas de un mismo país o varios países, por la vía de la homologación o el reconocimiento de las experiencias y saberes.

Lo anterior permite introducir el término de competencias como la categoría directriz del presente estudio, por lo tanto, puede considerárselas como el conjunto de habilidades que definen las actitudes y los valores que rigen las actividades profesionales. En consecuencia, se asume lo desarrollado por Molina, Ferriz, García, Martínez y Sánchez (2021), quienes definen las competencias como:

El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.44)

Por consiguiente, la esencia de la formación docente está dirigida a desarrollar y propiciar habilidades para la gestión del conocimiento, convirtiendo a los docentes en actores sociales, libres de tomar decisiones y responsabilizarse por sus acciones, elementos que justifican el que tengan una formación adecuada para poder ejercer la docencia y fortalecer la práctica pedagógica, a partir del diseño de estrategias que permitan la inclusión, permitiéndoles aplicar los postulados teóricos que están presentes en los currículos educativos. Por tal razón, la inserción de estrategias inclusivas en los diseños curriculares para la formación docente se presenta como la más sólida alternativa para generar conocimientos y destrezas, con un alto nivel de competencias y estándar de calidad. En consecuencia, los docentes formados en competencias interpersonales y multiculturales serán capaces de comprender la realidad desde la complejidad que impone la interacción curricular, articulada con las emergentes necesidades sociales que imponen las propias acciones de los individuos y las instituciones.

En este orden de ideas, en las universidades chilenas existe la necesidad de asegurar la formación de un docente con competencias esenciales para abordar la inclusión de manera colaborativa y cooperativa, a partir de equipos transdisciplinarios, con el propósito de transformar las bases que sustentan la educación chilena. Es por ello que conocer las percepciones de los docentes en formación permitirá que emerjan elementos para lograr una educación inclusiva y de calidad para toda la comunidad educativa, y, además, se logrará tener una referencia para la transformación curricular educativa.

En correspondencia a lo que se viene expresando, Feo (2015) concuerda en plantear lo referente a la integración curricular, la cual es la estructuración de una arquitectura de componentes curriculares asociados a las carreras profesionales para la formación docente, fijada previamente en los respectivos perfiles de egreso de dichas carreras que se produce por las materias, contenidos y/o procesos funcionales e institucionales que conducen a una formación cognoscitiva de los estudiantes, y les permiten la activación y desarrollo integral de competencias que robustecen a los

sujetos como personas, al igual que los hacen más eficaces en el desempeño de su ejercicio laboral.

Se espera, entonces, que dicha integración esté impregnada de saberes, por lo que exige una simbiosis entre estructuración y funcionalidad, la cual se extiende desde la preparación formativa interna en materia de conocimiento y dominio de los saberes y haceres involucrados, hasta los comportamientos y actitudes que definen la identidad profesional del egresado. Ergo, dicho tipo de integración curricular puede conducir a formar a los egresados en varias dimensiones de desarrollo social, y hacer de ellos y ellas emprendedores autónomos de su destino.

Al respecto, Alarcón y Márquez (2019) señalan:

Ante todo, es necesario cultivar actitudes interculturales, es decir, los docentes deben favorecer el desarrollo de competencias comportamentales en sus estudiantes, a través de la formación de valores, tanto dentro como fuera del aula, hacia sus compañeros y personas adultas. Así también, deben potenciar el trabajo con la comunidad, ya que en ella se conservan aún muchos rasgos valóricos que no deben perderse. (p.13)

Cabe considerar, por otra parte, que este progreso no solo se da desde la didáctica o un currículo transformador y pertinente, o desde una apropiación social del saber, desde unos procesos de enseñanza y aprendizaje creativos y humanizantes, sino que también desde una evaluación crítica, pertinente, y otras mediaciones pedagógicas y culturales, las que permiten consolidar fundamentos axiológicos, teóricos, epistemológicos, políticos, éticos, culturales, antropológicos y sociales (Ruiz, 2017). En atención a lo anterior, dentro del proceso de formación docente se deben considerar metodologías fundamentadas en el eje didáctico abierto y flexible que permitan la formación integral, donde el aprendizaje y la comprensión de realidades contextualizadas le hagan posible desarrollar competencias, y así ser un docente autónomo, crítico, reflexivo e investigador.

Atendiendo a lo expresado, las competencias docentes contribuyen a la constitución de una base de conocimientos sobre la función educativa, donde se busca un cambio significativo en el proceso de formación inicial. Además, se torna en un proceso reflexivo, desde una idea crítica en relación con sus acciones, buscando así los fundamentos para que las prácticas académicas tengan sentido, y ayuden a producir

teorías que fortalezcan las funciones del profesorado. En otras palabras, la trayectoria del pensamiento pedagógico reproduce el ejercicio de la praxis social, ordenando e interpretando la realidad educativa con el expreso propósito de operar sobre ella.

Formación docente

Actualmente, como producto de la globalización y la mundialización, se hace necesaria una revisión profunda a los planes y programas dirigidos a los estudiantes en formación que hacen vida académica en las diferentes instituciones educativas. Por esta razón es que tales programas deben ajustarse a los lineamientos emanados de organismos internacionales, tales como la UNESCO; la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe; y los Ministerios de Educación de carácter local, entre otras instituciones que tienen por misión dedicar esfuerzos, dotar con recursos económicos, y proveer apoyo a investigadores, con el firme propósito de revisar, en una perspectiva holística, la educación en aras de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad.

Basado en lo anterior, es necesaria la incorporación de todos los actores educativos que puedan influir en la calidad de la educación, para dar mayor atención a los procesos de aprendizajes y a sus resultados, dejando a un lado la idea de que sólo el Estado es el encargado de todo lo relacionado con la educación, para dar paso a una visión inclusiva de los ciudadanos y los docentes, con el fin de que se involucren y den su aporte en pro de la calidad educativa. Sobre esta premisa, la formación docente se debería asumir a partir de lo desarrollado por Nieva y Martínez (2016), quienes plantean que “la formación docente es un proceso, en el cual se reconoce el papel activo del docente desde sus potencialidades como sujeto de aprendizaje con carácter autotransformador y transformador de la sociedad, su historia, desarrollo y cultura, de la cual es portador” (p. 14). En tal sentido, se extrae que para que se desarrolle un proceso de formación del docente hay que incluir como base: (a) la caracterización de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de verificar sus debilidades y fortalezas; b) darle un significado a la motivación como principio para el desarrollo de prácticas transformadoras; y c) asegurar la responsabilidad y compromiso con la calidad de la enseñanza.

En relación con lo anterior, se plantea que existe la necesidad de que las universidades chilenas asuman la formación docente como mecanismo que promueva

las competencias necesarias para lograr que profesoras y profesores aborden un currículo educativo centrado en la diversidad, donde el inmigrante sea tratado sin prejuicios, los cuales impiden satisfacer las necesidades materiales y educativas de los extranjeros. (Mujica, Feo y Bello, 2020).

Nieva y Martínez (2016) plantean que la formación docente es fundamental para la transformación de una sociedad que valora el “desarrollo humano y los proyectos de vida de las personas en las que los diferentes procesos pedagógicos se convierten en una búsqueda permanente del ser y deber ser de la cultura de los sujetos de desarrollo” (p. 18). En este contexto, la formación docente se asume como un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos, donde los docentes adquieren herramientas, destrezas y las competencias necesarias para la administración de las unidades curriculares de un plan de estudio determinado; donde el trabajo diario de los mismos debe estar consustanciado con los fines filosóficos del sistema planteado por el Estado, y con la implementación de herramientas que faciliten la interconexión entre la teoría y la práctica. Igualmente, tal formación debe propiciar la reflexión como parte de la labor del docente, junto con el desarrollo de competencias que le permitan reducir la resistencia al cambio, y alcanzar niveles de satisfacción tanto personal como profesional.

En este orden de ideas, surge la necesidad de lograr el desarrollo de las competencias en los docentes, ya que a ellos y ellas les corresponde instrumentar el eje didáctico en las aulas. Este razonamiento implica plantear la necesidad de articular los contenidos de las reformas con las necesidades de las instituciones educativas, y, en aras de que los docentes puedan reflexionar al respecto, generar propuestas dirigidas a fortalecer las mismas y colocar su experticia a disposición, porque, al hacerlo, la garantía para lograr los fines educativos sería más tangible.

Desde esta perspectiva, las competencias docentes implican una transformación en el accionar pedagógico por cuando representan las herramientas para la solución de situaciones problemáticas en el seno de las instituciones educativas. De allí que podría garantizar la apropiada preparación de los profesionales de la educación desde todos los ámbitos académico. Otro elemento a destacar obedece al fortalecimiento de su práctica pedagógica y la posibilidad de socializar las experiencias entre sus pares, utilizando como referente la institución y la comunidad donde trabajan, de modo que se pueda evidenciar en el corto, mediano y largo plazo el efecto multiplicador, ya sea en lo individual como en lo colectivo.

En este sentido, la formación docente se convierte en un aspecto esencial del sistema educativo, puesto que ella busca implantar en el profesorado condiciones humanas esperanzadoras, con las cuales su accionar pedagógico (estrategias de enseñanza y de aprendizaje, eje didáctico, ética, valores, equidad y justicia) forje un ambiente educativo capaz de hacer posible la transformación en sus aulas de clases.

Competencias interpersonales y multiculturales

Generalmente, en el ámbito educativo universitario, las Competencias responden a una serie de inquietudes relacionadas a las capacidades que se deben desarrollar para su posterior demostración en el desempeño profesional. De allí que las competencias deben ser entendidas como un mecanismo de acción dentro de la estructura curricular de las instituciones de educación superior.

En el mismo orden de ideas, Crespí y García-Ramos (2021) expresan que se puede hablar de dos tipos de Competencias: las Técnicas o Específicas, que son las propias de una asignatura, campo de conocimiento o profesión; y las Transversales o Genéricas, aquellas comunes a distintas asignaturas, titulaciones o profesiones, necesarias y, en general, aplicables a todos los ámbitos de la vida.

Con referencia al enfoque planteado, las competencias deben ser entendidas como un mecanismo que sugiere tomar en cuenta diversas aristas para un efectivo y eficiente desempeño docente, en el que se ve comprometido todo el proceso educativo, partiendo desde la concepción de un estudiante en formación. De esta manera, las competencias que deben manejarse dentro del ámbito educativo buscarían responder a la calidad de la enseñanza que se ha tratado de implementar en los escenarios de educación superior para la preparación docente. Ahora bien, tal como lo plantean Crespí y García-Ramos (2021), es importante la armonía entre los elementos que caracterizan el enfoque de competencias. Para ello, es imprescindible conocerlos, pues de esto depende su efectividad. Siendo así, Portocarrero-Merino y Barrionuevo-Torres (2019) asumen la efectividad, no como una acción en un momento determinado, sino más bien como un proceso con una estrategia adecuadamente planificada, ejecutada, evaluada, y con retroalimentación.

Respecto a las implicaciones dentro del contexto académico, las competencias derivan de la acción de ser competente. De allí que, en el ámbito universitario, Crespí y García-Ramos (2021) plantean: “no podemos olvidar que la propia misión de la

universidad aboga firmemente por una formación integral; es decir, por una sólida formación humana, con una docencia centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje” (p. 300).

En concordancia, las competencias deben proceder de las necesidades y problemas de la realidad, por ende, es importante tomar en cuenta las experiencias de la realidad social para ajustar la práctica de las profesiones. En este sentido, se puede afirmar que los autores citados coinciden de forma general en que la competencia constituye un término complejo, que se fomenta tomando en cuenta aspectos internos del individuo, entre los que se destacan lo cognitivo, lo afectivo, lo actitudinal, lo aptitudinal y lo experiencial, así como la realidad espacial donde el individuo se desarrolla, vale decir, su contexto social, geográfico y técnico. Todo ello repercute, de una u otra forma, sobre la búsqueda y selección de modelos, métodos, técnicas, recursos y habilidades que le permitan al sujeto desempeñarse de forma eficiente en un área determinada.

Es por ello que las competencias se asumen como un conjunto de habilidades, conocimientos, valores, motivaciones, rasgos de personalidad y aptitudes, comprendiendo, por tanto, los diversos aspectos en los que se proyecta toda persona: el Ser, el Hacer, el Conocer, y el Convivir. En función de la premisa anterior, es preciso considerar el aprendizaje previo del sujeto, y la contextualización de las competencias, según características biopsicosociales y espaciales que posibiliten la pertinencia de lo que se espera desarrollar en ese ser en formación.

En relación con las competencias interpersonales, ellas se derivan de las capacidades y destrezas individuales que permiten de manera autónoma establecer vínculos y relaciones sociales y afectivas con otros individuos en contextos diferentes; de allí que en el campo profesional representan un criterio para el bienestar del clima organizacional, y, en ocasiones, representan un elemento para la selección de personal. Al respecto, Hernández, Jiménez y Álamo (2010) sostienen:

Las competencias interpersonales como una herramienta de autoformación y bienestar docente, el dominio de las competencias socio-emocionales sirven sobre todo para conseguir mayor bienestar con nosotros mismos, y adaptarnos mejor al escenario del aula donde pasamos la mayor parte de nuestra vida, pero por supuesto, el efecto de su dominio también repercute en la esfera de la vida familiar y social (p. 109)

Se asume desde esta perspectiva que las competencias interpersonales dentro del campo educativo están sujetas a las formas en que los docentes mantienen comunicación y relación con sus estudiantes, sus familias y pares educativos. Otro elemento a destacar es que las relaciones interpersonales conformarían un conjunto de reflexiones personales de cómo el docente percibe a los demás, y de cómo esas percepciones influyen de manera directa en su accionar pedagógico. En consecuencia, dentro del contexto educativo, según los precitados autor, las competencias se podrían dividir en cuatro categorías: (a) las competencias psicosociales, que permiten la gestión de las actitudes y habilidades sociales; (b) las competencias de socio expectativa, que permiten gestionar y optimizar las creencias con respecto a los demás; (c) las competencias socio-profesionales, que hacen referencia a las habilidades que permiten a una persona tener impermeabilidad a las opiniones, comentarios y valoraciones negativas y pesimistas de los compañeros, evitando con ello contagiarse de los climas laborales carentes de atractivo, y favoreciendo, a su vez, ambientes de trabajo de apoyo y cooperación entre los profesionales; y, por último, (d) las competencias relacionales, que se refieren a las competencias que permiten a un docente positivar las relaciones interpersonales con las madres y padres de sus estudiantes. (Hernández, Jiménez y Álamo, 2010, p. 110).

En relación con la competencia multicultural, es necesario considerar que debe visualizarse como un enfoque pedagógico ya que los docentes tanto en formación como profesionalización deben desarrollar competencias que les permitan, en el caso chileno, abordar la inmigración extranjera. Es por ello que Alarcón y Márquez (2019) consideran que es preciso abordar el desarrollo de competencias multiculturales desde un enfoque pedagógico intercultural, ya que “este es un principio, un eje articulador de la convivencia entre culturas que habitan en un mismo territorio, donde la interacción confluye a partir de las necesidades y mecanismos de movilización en las regiones del país, y por diversas razones” (p.10).

Bajo esta perspectiva se debe procurar lograr la inclusión de niños y niñas migrantes desde la diversidad social, cultural, étnica y religiosa, como aportes en las sociedades de acogida. Esta premisa debe verse como un proceso de adaptación mutua de los migrantes y las comunidades de acogida. De allí que la OIM (2020) plantea que el grado de inclusión de los migrantes depende de cada persona en particular y del contexto en que tiene lugar la adaptación. “Entre los factores que influyen en el proceso de inclusión de los migrantes figuran sus características demográficas y personales

(como la edad, el género, el nivel de instrucción y el conocimiento del idioma), las redes sociales, y la agencia o capacidad de actuación de cada uno” (p. 201).

En sus políticas, Chile debería asumir elementos que garanticen la inclusión y la cohesión social. Ellos serían el idioma, la cultura y la educación, puesto que representan aspectos más fundamentales de la inclusión, tanto por las sociedades de acogida como por los propios migrantes, garantizando a través del idioma y su cultura la educación de los niños, y para sus padres representaría una influencia positiva en el empleo y la participación social.

Teoría crítica como base para la transformación docente

El desarrollo del pensamiento humano ha sido y es centro de atención de las sociedades, y aparece justamente para desmontar y argumentar teorías del propio desarrollo humano. Es así que la teoría crítica pretende contribuir a la transformación de la sociedad en la que la mayoría de los hombres eran dominados por leyes económicas que les impedían el desarrollo de la vida material, y, más aún, que atentaban contra su propia concepción de humanos.

Es por ello que la ciencia social crítica será, pues, aquella que, yendo más allá de la crítica, aborde la práctica crítica, esto es: una forma de "ilustración" de una acción social transformada. Para ello, se requiere de una integración en la teoría y la práctica, en momentos reflexivos y prácticos, de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación.

La finalidad de la teoría socio-crítica en la enseñanza propuesta por Carr y Kemmis (1998) parte de la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al profesor como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad en la sociedad, y lo que impregna su trabajo sobre el perfil de competencias, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se cimenta en base a los cinco postulados de dichos autores, en los cuales se expresa: (a) la visión dialéctica de la realidad; (b) el desarrollo sostenido de las categorías y subcategorías estudiadas; (c) la utilidad crítica de la ideología; (d) la sociopolítica; y (e) las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica. Lo anterior, ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas (Bello, 2017).

Desde este escenario, se concibe que sea a partir de la postura de la teoría sociocrítica que la práctica pedagógica deba responder a unas características muy particulares que contribuyan a la ejercitación profesional didáctica, de manera que permita lo desarrollado por Mujica, Feo y Bello (2020), quienes expresan que un docente con voluntad para el progreso ha de percibir que el estar actualizado en sus competencias profesionales es una prioridad. Hay que admitir que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un docente, quien favorezca de manera intencionada, participada y trascendente, el desarrollo integral del estudiante (p. 188).

Implicaciones pedagógicas: orientaciones para lograr la formación docente desde la pedagogía crítica

Una de las posturas que se articulan con el análisis del ejercicio docente hace referencia a la relación que existe con el concepto de enseñanza, aludiendo que ésta se involucra con la rutina de los aprendientes como una etapa que se caracteriza por el aprendizaje de ellos y que, además, forja la base de su posterior desempeño en la docencia. Es por lo anterior que se debe relacionar la práctica pedagógica con las dimensiones fundamentales en dicho ejercicio. Así como mencionan Portocarrero-Merino y Barrionuevo-Torres (2019), “la capacitación docente corresponde a un factor estratégico para el desarrollo de la persona, que se otorga mediante la educación, la cual se considera el estímulo para crear ideas y acciones para solucionar los problemas que se presentan” (p. 138).

En consecuencia, es importante tener claridad, por parte de la institución educativa, sobre qué tipo de formación quiere impartir en un programa, así como cuál es el modelo de formación en el que se encuentra acreditado, a través de la práctica pedagógica, el saber y el saber-hacer del estudiante, lo cual implica que en el escenario del ejercicio profesional se cuente con un plan formativo, el que debe estar debidamente acoplado y ser claramente ejecutado. De esta forma, se puede determinar que los postulados del paradigma sociocrítico permiten generar acciones para la transformación profesoral, entre las que se pueden mencionar las siguientes:

-
- 1) La formación del profesorado para la ejecución de sus prácticas pedagógicas debe trascender en el marco curricular, desde las competencias de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a convivir.
 - 2) La formación permanente del profesorado: en busca de transformar la realidad, debe partir de conocer y comprender la realidad como praxis, en la cual el profesor debe permear las actividades de transformación desde las cualidades, potencialidades, eficacia y eficiencia de su práctica pedagógica enfocada en el aquí y el ahora, es decir, el tomar su realidad y no otra.
 - 3) Conocimiento de problemas de transformación del eje didáctico, integrando conocimiento-acción y valor-corresponsabilidad, con énfasis prioritario en la formación docente. Así, comprende la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje, al mismo tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador.
 - 4) Habilidades para orientar la institución hacia su entorno: orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, donde el docente esté preparado para comprender e interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje más adecuados a la naturaleza de la situación educativa, con apoyo de los elementos del entorno. Es decir, hoy en día no se justifica un profesor que continúe ejerciendo un saber-hacer técnico, instrumental, normativo, repetitivo, sino que el docente se visualice hacia el entorno transformador y emancipador, de acuerdo a los postulados de la teoría crítica.
 - 5) Habilidades para la enseñanza adecuada, donde el profesor de hoy debe abocarse a su actividad, tras haberse formado en la búsqueda de la construcción, y de la transformación de ese saber-hacer por uno emancipador, crítico, innovador, surgido de la investigación y de la toma de conciencia acerca del mejoramiento de su labor educativa, y de su formación como investigador reflexivo y crítico.

Conclusiones

En la actualidad, la puesta en práctica de competencias supone, desde lo profesional, la adquisición de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que es necesario desarrollar con el propósito de resolver situaciones en el campo laboral. En consecuencia, tal conjunto se irá presentando en el desarrollo de la práctica pedagógica del docente, tomando en consideración los contextos y circunstancias cambiantes de la evolución del propio docente, de su formación continua, y del conocimiento que da la experiencia.

Atendiendo al factor académico, el desarrollo de competencias en los profesores formadores de formadores conlleva una preparación de la sensibilidad humana, con el propósito de adquirir herramientas pedagógicas humanas necesarias para abordar un currículo basado en un entendimiento profundo del ser.

El dominio de las competencias interpersonales reflejará madurez, implicando una empatía, relaciones interpersonales, y responsabilidades sociales. Se evidencia, pues, este aspecto importante de las competencias, y se ajusta a los deseos de esta investigación, asumiendo que los factores que inciden en esta dimensión generan un clima positivo y favorable sobre el ambiente donde se desenvuelve socialmente la persona.

El dominio de competencias interculturales supone el dominio teórico y práctico de la diversidad cultural como expresión de los principios de igualdad, interacción y transformación social.

Las competencias deben ser entendidas como un mecanismo que sugiere tomar en cuenta diversas aristas para un efectivo y eficiente desempeño docente, en el que se ve comprometido todo el proceso educativo, partiendo de las consideraciones interpersonales que maneja el docente.

De esta manera, las competencias que deben manejar los profesionales del ámbito educativo buscarían responder a la calidad de la enseñanza que se ha tratado de implementar en los escenarios de educación superior para la preparación docente. En consecuencia, se podrían mencionar algunas de las competencias docentes a desarrollar por cuanto es imprescindible conocerlas, pues de ello depende la efectividad del proceso de enseñanza: (a) Los conocimientos están referidos al dominio instrumental y cognitivo

aplicados por el docente en presencia de un profesional calificado para su supervisión. (b) Las habilidades estarán asociadas a las aptitudes que conllevan la capacidad de relacionar principios teóricos y prácticos en la solución de problemas. (c) Las destrezas implican las acciones que conducen a la excelencia educativa, y en su dominio es posible lograr el sentido de ubicación temporalidad de las competencias, hacerlo bien, aquí, y en el menor tiempo posible. (d) Las actitudes suponen una postura personal que incluye la disposición para la superación, la creatividad, y la actualización, lo que conduce a una transformación personal, social y hasta cultural. (e) Los valores comprenden un conjunto de cualidades que distinguen su personalidad, lo que hace referencia a la responsabilidad, el respeto, y la generosidad, entre otras cualidades.

Desde la teoría crítica, se asume que el trabajo pedagógico del cual es objeto el actor educativo lo coloca en una posición de total sumisión a unas doctrinas pre-elaboradas que se imponen, en muchas ocasiones, como elementos no vinculados a la realidad. Esto se nota claramente en la negación de los saberes que emergen de las experiencias de su trabajo académico dentro de la universidad. Debido a ello, el estudiante no cuenta como sujeto creativo, y debe reducirse al papel de técnico acrítico que ejecuta órdenes, o que, a lo sumo, tiene la libertad de decidir cómo ejecutar líneas de acción no decididas por el desarrollo connatural del ser humano.

Finalmente, el desarrollo de competencias interpersonales y multiculturales tendría un impacto positivo en el campo educativo, puesto que un docente tolerante y que dé garantías de establecer una relación igualitaria no segregaría a sus estudiantes. Esta actitud desde lo personal denotaría consideraciones éticas, y se concretaría en una pedagogía no discriminatoria, ya que una educación intercultural presupone también el reconocimiento y valorización de las diferencias, y un trato igualitario y afectuoso puede disiparlas.

Referencias

- Alarcón, J. y Márquez, J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 7-27. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v45n2/0718-0705-estped-45-02-7.pdf>.
- Balestrini, M. (2010). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas. Consultores Asociados BL. Servicio Editorial.

-
- Bello, E. (2017). *Prácticas pedagógicas fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional* (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. España. Martínez Roca.
- Crespí, P. y García-Ramos, J. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/26846>
- Euscátegui-Pachón, R. (2019). Transdisciplinariedad e interculturalidad investigativa en la formación de educadores. *Investigación y Postgrado*, 34(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/8221>
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Tendências pedagógicas*, 25, 189–206. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/166>
- Hernández, A., Jiménez, H. y Álamo, M. (2010). Competencias interpersonales y bienestar del profesor. *Psicología Educativa*, 16(2), 107-114. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/ed2010v16n2a2.pdf>.
- Molina, N., Ferriz, V., García, R., Martínez, L. y Sánchez, F. (2021). Competencias genéricas y búsqueda de capital humano en el siglo XXI: Una investigación documental. *Revista Electrónica Transformar*, 1(1), 42-56. Recuperado de https://revistatransformar.cl/wpcontent/uploads/2020/12/Art_03_Rev_electronica_Transformar_1_1_2020-43-57.pdf.pdf.
- Mujica, A., Feo, R. y Bello, E. (2020). Desde el aprendizaje estratégico hacia la formación docente inclusiva en Chile. *Educación en Contexto*, 7(13), 174-201. Recuperado de <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/151/278>
- Nieva, J. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8 (4), 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
-

-
- OIM. (2020). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Organización Internacional para las Migraciones. ONU. Migración. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf.
- Parraguez, S., Chunga, G., Flores, M. y Rosario, I. (2017). *El estudio y la investigación documental: estrategias metodológicas y herramientas TIC*. Perú: Emdecosege S.A.
- Portocarrero-Merino, E. y Barrionuevo-Torres, C. (2019). Cultura pedagógica y competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. *Investigación y Postgrado*, 34(1), 135-151. Recuperado de <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/7780/4476>
- Ruiz, E. (2017). Fundamentos epistemológicos y pedagógicos de las competencias investigativas para la formación universitaria en el área de las prácticas docentes. (Tesis doctoral). Universidad de Carabobo-Venezuela.
- UNESCO. (2015). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos, informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa

Agradecimientos

El presente artículo es parte del concurso interno de investigación científica y tecnológica en educación -2019- DI-ULA N°203/2020 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos. Títulado: “Desarrollo de competencias interpersonales y multiculturales orientadas hacia el fomento de estrategias inclusivas dentro de los diseños curriculares para la formación docente en la Universidad de Los Lagos y en la Universidad de La Serena– Chile”.