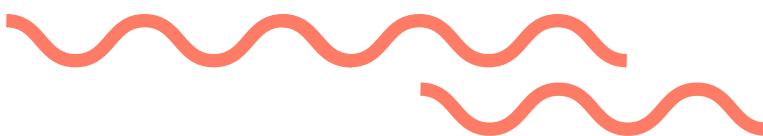





Formación inicial docente para el siglo XXI: Análisis a Pedagogías en Educación Básica

Mayo 2023



FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA EL SIGLO XXI: Análisis a Pedagogías en Educación Básica¹



Resumen

Este estudio busca conocer el desarrollo de “Competencias Docentes del siglo XXI” en la Formación Inicial Docente en Chile. Para ello, en primer lugar, se construyó un marco analítico a partir de literatura académica, estándares y normativas nacionales e internacionales, tomando el Marco para la Buena Enseñanza del Mineduc (2021) como punto de partida. En segundo lugar, se realizó un

análisis documental respecto a los Planes de Estudio, Perfiles de Egreso, Competencias de Egreso y, principalmente, los Programas de Asignaturas de carreras de Pedagogía en Educación Básica de 11 universidades, de distintas zonas geográficas del país. Además, 5 de estas universidades participaron en instancias de recolección oral con actores clave de la carrera (estudiantes, docentes

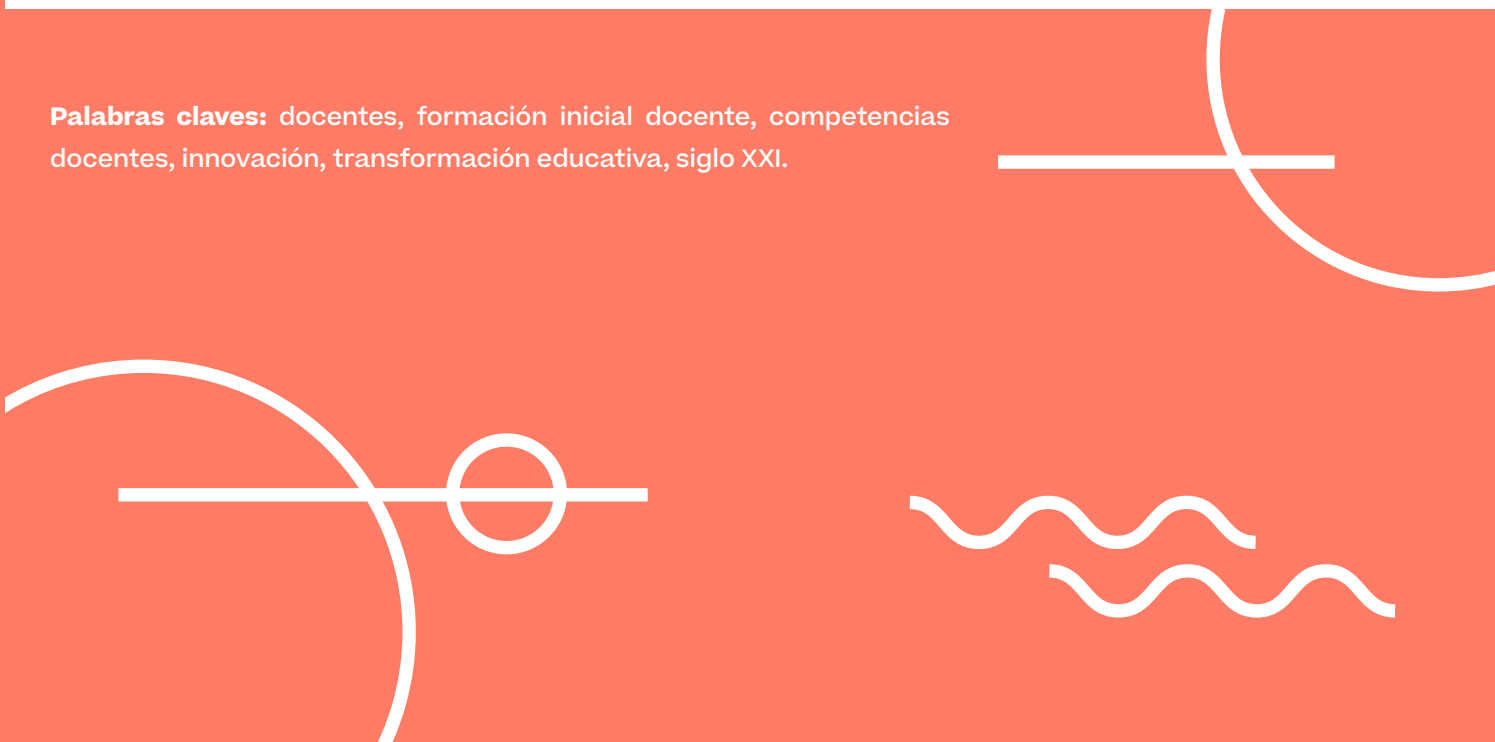
¹Elige Educator (2023) FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA EL SIGLO XXI: Análisis a Pedagogías en Educación Básica.

y autoridades curriculares), entregando su percepción sobre cuáles son los principales desafíos educativos actuales, cuáles son las competencias docentes necesarias para enfrentarlos y cómo perciben el desarrollo de estas competencias en la carrera.

Los principales hallazgos muestran que las áreas más presentes en los documentos curriculares de la FID son: el conocimiento didáctico apoyado por las TICs, la comprensión de los principios de desarrollo de niños y niñas, la formación ciudadana, la práctica reflexiva, una ética profesional que respeta la diversidad y el trabajo colaborativo docente. De estas, sin embargo, solo la práctica reflexiva y la ética de valoración a la diversidad fueron competencias mencionadas transversalmente por los participantes como áreas desarrolladas de manera óptima durante la formación. Respecto a los ámbitos más ausentes en la documentación

o donde los actores de la FID perciben más áreas de mejora, se identificaron: la capacidad de desarrollar la agencia, las competencias digitales y la resolución de problemas en la infancia; la incorporación de tecnologías digitales en la evaluación, la retroalimentación, en la comunicación con familias y en la accesibilidad educativa; y, especialmente, el desarrollo de la inteligencia emocional en los futuros docentes. Como recomendaciones, dado los principales desafíos educativos actuales, se sugiere trabajar de manera prioritaria aquellas competencias orientadas al desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, además de seguir fortaleciendo y actualizando las áreas de pensamiento crítico, formación ciudadana y el uso de TICs.

Palabras claves: docentes, formación inicial docente, competencias docentes, innovación, transformación educativa, siglo XXI.



Índice

Antecedentes	4
Introducción	4
Metodología	6
1. Construcción de un marco analítico de competencias docentes en el siglo XXI	6
2. Selección, contacto y acceso a participantes	7
3. Recolección de datos	8
4. Análisis de datos y triangulación.....	10
5. Consideraciones éticas.....	11
Marco analítico	12
Resultados	25
Desafíos para la formación inicial docente del siglo XXI	26
Desarrollo de las competencias docentes del siglo XXI en la FID	33
Sugerencias para la mejora de la oferta curricular	42
Conclusiones	45
Bibliografía	48
Anexos	51
Anexo 1: Referencias para la construcción del marco analítico	51
Anexo 2: Pautas de entrevista y grupos focales	54
Anexo 3: Resultados del análisis documental.....	56
Anexo 4: Resultados del análisis de las instancias de recolección oral	59

Antecedentes



La presente investigación ha sido realizada por Elige Educar, iniciativa público-privada al alero del Centro de Políticas Públicas UC, junto al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CEPPE UC), y cuenta con el financiamiento de Anglo American.

Introducción



El presente estudio busca aportar a la discusión sobre los nuevos requerimientos que presentan los cambios sociales del siglo XXI a la profesión docente en nuestro país y el mundo (Voogt & Knezek, 2008). Las últimas décadas se han visto marcadas por la comunicación global, la emergencia de tecnologías rupturistas como las redes sociales y la inteligencia artificial, la descentralización del poder político, la crisis de legitimidad de las instituciones, los problemas socioambientales vinculados al calentamiento global, entre tantos otros (OECD, 2019). Preparar a las nuevas generaciones para participar de manera efectiva en esta sociedad requiere docentes con ciertas capacidades radical-

mente distintas a las de generaciones anteriores, aquellas formadas para enseñar en los sistemas centralizados y estandarizados de la sociedad industrial. Como indica Darling-Hammond (2019), más que docentes con capacidades para “cubrir el currículum”, se necesitan docentes que puedan conectar el currículum con las necesidades diversas de las y los estudiantes, enfocándose en el desarrollo de competencias vinculadas al desarrollo del pensamiento y la colaboración. Ello supone docentes con capacidades que les permitan, además de comprender y dominar de manera profunda las estructuras de las áreas disciplinarias, entender el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y ni-

ñas, dominar pedagogías activas y métodos de evaluación diversos, y guiar el desarrollo de habilidades digitales, entre otras. Estos requerimientos se vuelven aún más urgentes luego de la pandemia del Covid-19, donde estos desafíos se aceleraron y profundizaron (Darling-Hammond., Schachner, & Edgerton; 2020).

Es aún escasa la literatura y la evidencia que dé cuenta de cómo formar de manera efectiva a las futuras generaciones docentes para enseñar en la sociedad del siglo XXI. Quienes lo han abordado acuñan el concepto de “Competencias Docentes para el Siglo XXI”, entendidas en general como el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que permiten abordar de manera flexible y adaptable los requerimientos de la sociedad actual (UNESCO, 2018; OECD, 2019; Darling-Hammond y Bransford, 2007). Específicamente, estas competencias se han abordado en marcos normativos internacionales y en propuestas analíticas que buscan dar orientaciones a la Formación Inicial Docente (FID) por ser la primera etapa para “aprender cómo enseñar” (UNESCO, 2018).

Para comprender cómo se están abordando estos desafíos en nuestro país, el presente estudio buscó analizar la presencia y el desarrollo de las Competencias Docentes del Siglo XXI en los programas de Formación Inicial Docente de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en 11 universidades a lo largo de todo el territorio nacional y sugerir mejoras para la oferta educativa. A partir de esto, los objetivos específicos de la investigación son:

1) Formular un marco analítico centrado en aportes internacionales y locales, bibliográficos y normativos, para el análisis de Competencias Docentes para el Siglo XXI en Chile.

2) Inquirir la presencia y ausencia de Competencias Docentes para el Siglo XXI presente en planes de estudio, perfiles de egreso, competencias de egreso y programas de asignatura, en las carreras abordadas.

3) Investigar las perspectivas descriptivas, evaluativas y propositivas de actores pertinentes para la Formación Inicial Docente con respecto a enseñanza de Competencias Docentes para el Siglo XXI.

4) Comparar las perspectivas de actores pertinentes con las competencias declaradas en planes de estudio, perfiles de egreso, competencias de egreso y programas de asignatura, en las carreras abordadas

5) Elaborar propuestas de mejora, basadas en los vacíos y ejes problemáticos hallados, para las ofertas de carreras de Pedagogía en Educación Básica.

En lo que sigue, la presente investigación se desarrollará a partir de los siguientes capítulos: (I) Marco metodológico (II) Marco Analítico; (III) Resultados; (IV) Conclusiones y sugerencias; (V) Referencias Bibliográficas; (VI) Anexos Metodológicos; y (VII) Anexos de Resultados.

Metodología



El estudio comprendió las siguientes estrategias o etapas de investigación: 1) Revisión documental y construcción de un marco analítico de competencias docentes del si-

glo XXI, 2) selección de universidades participantes y contacto, 3) recolección de datos en documentos e instancias orales, y 4) análisis y triangulación de datos.

1. Construcción de un marco analítico de competencias docentes del siglo XXI

En primer lugar, se revisó literatura nacional e internacional sobre las necesidades del Siglo XXI y cómo éstas se vinculan con la Formación Inicial Docente (FID). Asimismo, se revisaron distintos marcos de competencias de instituciones y organismos internacionales que han realizado ejercicios de condensación y sistematización de lo que serían las principales competencias del Siglo XXI. Posteriormente, se revisaron documentos vinculados a estándares nacionales respecto a la profesión docente, así como también referentes internacionales que proponen estándares para la FID y el desarrollo de competencias para el Siglo XXI.

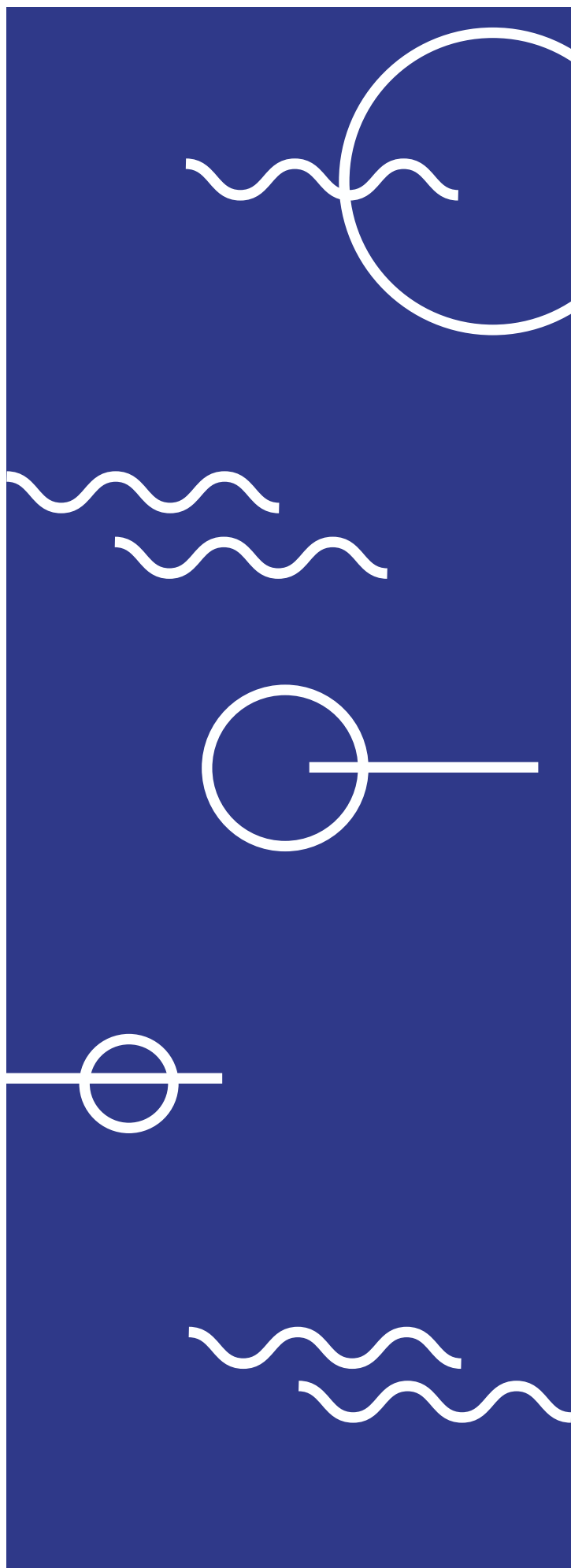
Este proceso concluyó con un listado de “Competencias Docentes para el siglo XXI” que fueron ordenadas en relación a las ca-

tegorías centrales del Marco para la Buena Enseñanza Chileno (MBE) -actualizado al 2021-, con el fin de acercar su aplicación a la realidad chilena. Como unidad de análisis se seleccionaron los **focos del MBE**. De un total de 32 focos constituyentes del MBE, se seleccionaron 18 como coincidentes con la revisión sobre competencias. A estos focos seleccionados del MBE, se añadieron 7 nuevos focos a partir de los estándares y marcos revisados, quedando finalmente un **marco analítico compuesto por 25 focos** de competencias docentes del siglo XXI (ver en “Marco Analítico” desde la página 8).

2. Selección, contacto y acceso a participantes

Dados los fines de esta investigación, se seleccionaron únicamente carreras de Pedagogía en Educación Básica que cuenten con acreditación certificada por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile. Esta decisión responde, por un lado, a la ventaja de que las carreras de Pedagogías Básicas no tienen tanta heterogeneidad en su oferta curricular (a diferencia, por ejemplo, de las Pedagogías en Educación Media). Esto permite la comparabilidad y facilita el proceso de análisis y triangulación de resultados. Por otro lado, los y las docentes de educación básica abarcan una mayor cantidad de cursos y horas de instrucción, lo que amplía el alcance de incidencia de este estudio. Asimismo, se optó por seleccionar solo carreras acreditadas –y por ende con garantías de permanencia en el tiempo–, para asegurar que los resultados y recomendaciones tengan un impacto a largo plazo en estas universidades.

Finalmente se contactó a 37 universidades, de las cuales **11 accedieron a participar del análisis documental y 5 de ellas de las instancias de recolección oral**. Esto fue logrado a partir de un muestreo intencionado, procurando obtener la participación de por lo menos una Universidad de cada macrozona de Chile –Norte Grande, Norte Chico, Centro, Centro-Sur, Sur, y Austral.



3. Recolección de datos

Se diseñó una propuesta de enfoque multi-método (EMM), es decir, se utilizó más de un procedimiento de indagación respecto del fenómeno a investigar, dado su carácter multidimensional y complejo (Ruiz Bolívar, 2008), para obtener un panorama más completo del problema en distintos niveles. En primer lugar, se realizó una recolección de documentos curriculares de las instituciones participantes, y en segundo lugar, una recolección de datos cualitativos a través de entrevistas y grupos focales.

Para el levantamiento de material documental, se revisaron los siguientes tipos de documentación: Documentos curriculares (como Planes de Estudio, Perfiles de Egreso y Competencias de Egreso) y Programas de cursos de la carrera, siendo estos últimos el principal material recolectado para el análisis.

Tabla 1. Documentación curricular recolectada para el análisis documental.

	Nº de documentos revisados
Documentos curriculares	9
Programas de curso	269
Total	278

En el caso de las instancias orales, los actores clave que participaron fueron: estudian-

tes practicantes de la carrera², formadores de formadores³ y una autoridad curricular⁴.

Tabla 2. Actores clave de la FID participantes del estudio.

Universidad ⁵	Autoridad Curricular	Formadores de Formadores	Estudiantes en práctica	Total
A	1	3	8	12
B	1	4	5	10
C	1	5	7	13
D	1	8	8	18
E	1	4	9	13
Total	5	24	37	66

En el caso de estudiantes y formadores se realizaron grupos focales, mientras que con la autoridad curricular de cada universidad se realizó una entrevista individual. Estas instancias se estructuraron en torno a los siguientes temas⁶: 1) Desafíos educativos del siglo XXI, incluidos aquellos agravados en la post-pandemia, 2) Competencias docentes necesarias para abordar esos desafíos, 3) Competencias docentes del siglo XXI desa-

rolladas en la carrera, 4) Competencias docentes del siglo XXI que falta desarrollar en la carrera, y 5) Sugerencias de mejora a la oferta curricular. Cabe señalar que la discusión sobre competencias docentes se dio respecto a aquellas consideradas prioritarias por los actores, es decir, aquellas que primero se les venían a la mente, sin realizar una revisión exhaustiva de los focos de competencias del marco analítico.

²El criterio de selección de quienes participaron fue que pertenecieran a generaciones de 4° o 5° año de la carrera, o que al menos ya hubieran realizado alguna práctica profesional. Esto, para obtener perspectivas con un mejor conocimiento y mayor cercanía práctica a la labor docente y la aplicación de sus competencias.

³Es decir, académicos y académicas docentes de la carrera en cuestión.

⁴Esta figura consiste en académicos/as de la carrera que cumplan un rol en alguna unidad involucrada en la definición de la malla curricular, sus programas de cursos y/u otros aspectos derivados de esta documentación. Por lo general, esta unidad es nombrada "Comité Curricular", sin embargo, en ciertas carreras goza de otro título.

⁵En honor a los compromisos de confidencialidad, a lo largo de todo este informe, las instituciones y personas participantes se encuentran completamente anonimizadas.

⁶Las pautas de los grupos focales y las entrevistas se encuentran en el Anexo.

4. Análisis de datos y triangulación

A nivel **documental**, el ejercicio analítico realizado en esta etapa consistió en seleccionar y clasificar, según el marco analítico, la información contenida en cada uno de los documentos institucionales revisados. A medida que se revisó la información, se fue seleccionando y clasificando de acuerdo con el dominio, estándar y foco del marco de referencia correspondiente. Al mismo tiempo, y si era pertinente, se vinculó la información con alguno de los descriptores definidos en el marco analítico. Esto se sintetizó en documentos para cada universidad participante del estudio, y posteriormente en el anexo de Resultados Documentales de este informe. En resumen, estos hallazgos señalan la presencia o ausencia de las competencias docentes del siglo XXI en los documentos curriculares de la FID, tomando como unidad de análisis los **focos** del marco analítico.

Con el material obtenido de las **instancias orales**, se realizó un proceso de codificaciones y análisis mediante la teoría fundamentada. Esto implicó una primera revisión de los hallazgos de las instancias orales, sistematizando las categorías utilizadas por los actores clave. Posteriormente, estos resultados fueron contrastados con el listado de competencias del marco analítico, para homologar lo expresado por los actores en función de los nombres de los **focos** utilizados a lo largo de este estudio. Los resultados de este proceso de análisis se compilaron en informes destinados a cada universidad y posteriormente en el anexo de Resultados

Orales de este informe. El valor analítico de los hallazgos de instancias orales consiste en conocer la percepción de los actores clave respecto a cuáles son las competencias necesarias para este siglo, cuáles están desarrolladas en sus respectivas carreras y qué competencias aún falta desarrollar para responder de manera efectiva a los desafíos actuales.

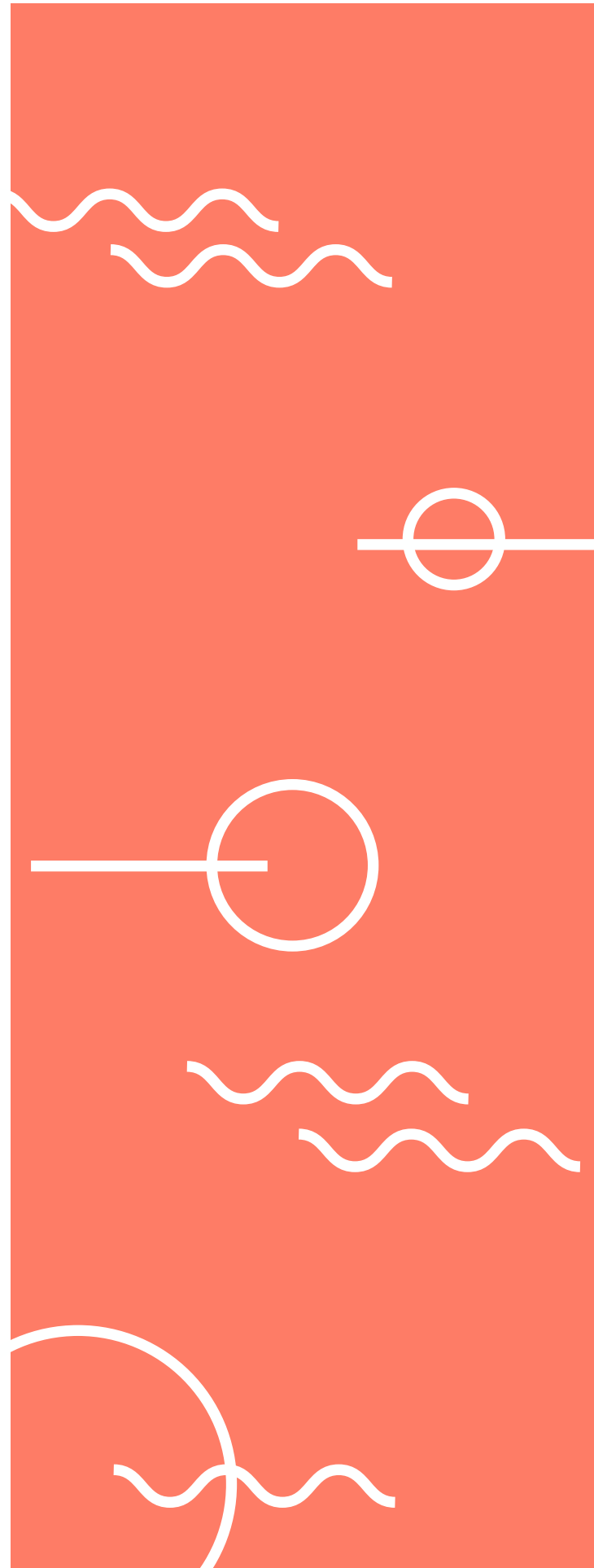
El proceso de **triangulación** de estos dos análisis tuvo por resultado los principales hallazgos presentados en este informe. Se buscó evidenciar, por un lado, cuáles fueron las competencias docentes más y menos presentes a nivel de documentos curriculares. Esto se complementa, por otra parte, con la percepción de los actores clave sobre: i) las competencias necesarias para enfrentar los desafíos actuales, ii) las competencias desarrolladas durante la carrera y iii) las competencias que falta desarrollar, profundizar y/o abordar de mejor manera en la carrera.

5. Consideraciones éticas

En términos generales, cabe mencionar que esta investigación cuenta con la validación ética del Comité Ético Científico de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En primera instancia, la solicitud y el uso de documentos institucionales ha sido un tema sensible para las Universidades involucradas. El conocimiento externo y uso de esta documentación es considerado un asunto que exige confidencialidad y respeto por parte del equipo de investigación. La estrategia para poder generar un vínculo de confianza que permita el respeto necesario para acceder a estos documentos ha implicado reuniones con las autoridades universitarias permanentes para pactar los límites y modos de uso del material: esto es, únicamente por los propósitos internos de la investigación de sistematizar y analizar el contenido; adicionalmente se recalcó la relevancia de dejar la procedencia del documento en anonimato.

En segundo lugar, respecto a la participación de los actores en instancias de recolección oral y los datos obtenidos allí, también contaron con los resguardos correspondientes en términos de confidencialidad y discreción con cada una de las declaraciones hechas. Esto implicó, por un lado, el uso de consentimientos informados y cláusulas de anonimato para los participantes y, por otro lado, que todos los datos obtenidos fueran de exclusivo almacenamiento y manejo del equipo de investigación.



Marco analítico



Como se indicó en la sección anterior, para construir el marco analítico se utilizó el Marco para la Buena enseñanza (MBE) como la estructura conceptual básica. La última versión del MBE (Mineduc, 2021) profundiza especialmente en temáticas de diversidad, incorporando los enfoques de derechos, de inclusión, interculturalidad y de género, los que sin duda se consideran actualizaciones pertinentes para las aulas del siglo XXI.

Del MBE, entonces, se seleccionaron aquellos descriptores que coincidían con las compe-

tencias docentes del siglo XXI identificadas de manera más contundente en la literatura revisada. Además, se añadieron algunos ámbitos de competencia novedosos al marco y, por otro lado, algunas áreas ya existentes en el MBE se complementaron con nuevos elementos⁷, según la información levantada en la revisión documental. Finalmente, el marco analítico consta de 25 focos de competencias docentes del siglo XXI, organizados en torno a los 4 dominios del MBE.

⁷Se señaló con un asterisco (*) aquellos ámbitos pertenecientes al MBE que fueron añadidos de manera novedosa al marco y se subrayó aquellos elementos nuevos que complementaron ámbitos previamente existentes en el MBE.



Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Este dominio en el MBE cuenta con 10 focos, de los cuales 5 fueron seleccionados como pertinentes con relación a la revisión bibliográfica y documental realizada para la construcción del marco. Los dos focos añadidos de manera novedosa a este marco son el “Vínculo de la disciplina con la práctica” y el “Conocimiento interdisciplinar”. Además, algunos focos previamente existentes se complementaron a partir de la revisión bibliográfica, específicamente aquellos referentes a la incorporación de TIC a los procesos de enseñanza, evaluación y retroalimentación⁸. Finalmente, este dominio contiene **7 focos** de los 25 focos del marco analítico. Los estándares, focos y descriptores que componen este dominio se pueden encontrar en la Tabla 3, la Tabla 4 y la Tabla 5.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio en el MBE cuenta con 5 focos, de los cuales 4 fueron seleccionados como pertinentes para la construcción de este marco analítico de competencias docentes del siglo XXI. A partir de la revisión bibliográfica y documental solo se agregó el foco de “Formación comunitaria”, quedando finalmente con **5 focos** de competencias docentes. Los estándares, focos y descriptores que componen este dominio se encuentran en la Tabla 6 y la Tabla 7.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Este dominio cuenta con 10 focos en el MBE, de los cuales 5 fueron seleccionados en función de las competencias docentes revisadas para la construcción de este marco. A partir de la revisión de añadieron 4 focos novedosos al marco, todos dentro del estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento. Estos son: “Competencias digitales”, “Competencias comunicacionales”, “Resolución de problemas” e “Integración y transferencia de conocimientos”.⁹ Finalmente, este dominio quedó compuesto por **9 focos** de competencias docentes del siglo XXI, siendo el dominio más extenso del marco analítico. El detalle de este dominio se puede encontrar en la Tabla 8, la Tabla 9, la Tabla 10 y la Tabla 11.

Dominio D: Responsabilidades profesionales

De los 7 focos pertenecientes a este dominio en el MBE, 4 de ellos fueron seleccionados como áreas pertinentes al siglo XXI, para la construcción de este marco analítico. No se agregó ningún foco nuevo, sin embargo, el foco sobre comunicación con las familias fue complementado con la incorporación de tecnologías digitales a este proceso. Con 4 focos, este es el dominio más pequeño del marco analítico. El detalle de los estándares, focos y descriptores de este dominio se encuentra en la Tabla 12 y la Tabla 13.

⁸ El Estándar 3: Planificación de la Enseñanza no fue incluido dentro del marco analítico, pues ninguna de las competencias docentes identificadas en la revisión bibliográfica coincidía a cabalidad con sus descriptores. Esta decisión investigativa no le resta peso al reconocimiento de que sí es un estándar que contiene elementos asociados a una docencia del siglo XXI, como lo son la personalización del aprendizaje, la perspectiva de género y el vínculo con la comunidad; elementos que son abordados en otros focos de este marco analítico.

⁹ El Estándar 9: Evaluación y retroalimentación, no fue incluido en este marco analítico, pues las competencias asociadas a evaluaciones y retroalimentaciones del siglo XXI fueron incluidas en el Dominio A, referente a la planificación de estas etapas del proceso pedagógico.

Tabla 3. Dominio A del marco analítico.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje¹



Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	
Foco	Descriptor
Principios de aprendizaje	1.3 Comprende la importancia de involucrar a sus estudiantes, en procesos de autoevaluación y autorregulación de sus propios aprendizajes.
	1.4 Comprende las necesidades educativas de todos sus estudiantes, incluidas las necesidades educativas especiales, como un fenómeno contextualizado, identificando las barreras más frecuentes que obstaculizan la participación y el aprendizaje.
	 Conoce y valora la importancia de fomentar la agencia en sus estudiantes. Comprende que el desarrollo de agencia es un proceso relacional que involucra a la familia, los compañeros, la comunidad y a los docentes. Fomenta y desarrolla en el estudiantado las capacidades para definir objetivos y propósitos, reflexionar, identificar acciones o pasos para alcanzar sus metas, actuar de manera responsable y proactiva para producir cambios, y un sentido de responsabilidad en torno a la mejora personal y la de sus comunidades.
Principios de desarrollo	1.7 Conoce, a través de técnicas de observación, entrevistas y otras fuentes, las características individuales, así como el contexto familiar, cultural y social de sus estudiantes.
	 Reconoce la salud como una base fundamental para el aprendizaje y el crecimiento, y comprende que la educación de salud de manera íntegra, incluyendo aspectos de bienestar físico, social, emocional e intelectual, es fundamental para que las personas puedan entender y actuar de forma consciente para mantenerse sanas.

Tabla 4. Dominio A del marco analítico.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	
Foco	Descriptor
* Vínculo de la disciplina con la práctica	Reconoce el valor de relacionar la enseñanza de contenidos con la comprensión sobre cómo una determinada disciplina se puede aplicar a la vida cotidiana y al futuro de los estudiantes. Comprende que este tipo de enseñanza es fundamental para que el estudiantado aprenda las diferentes formas y usos del conocimiento para la resolución de problemas y el trabajo en contextos variados. Conoce y utiliza enfoques pedagógicos que proveen al estudiantado la oportunidad de aplicar y poner en práctica el aprendizaje en escenarios y desafíos de la vida cotidiana, ayudándolos a desarrollar nuevas ideas, hallazgos y formas de pensar.
* Conocimiento Interdisciplinar	Reconoce la importancia de establecer relaciones conceptuales y estructurales abstractas entre conocimientos previos y nuevos, para facilitar los procesos de transferencia de conocimiento entre contextos, asignaturas y/o disciplinas, buscando fortalecer su conocimiento interdisciplinar. Para esto utiliza estrategias y metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la presentación del conocimiento de manera interconectada, y "big ideas" como conceptos amplios e interdisciplinarios que trascienden asignaturas y apuntan a una comprensión profunda.
Conocimiento Didáctico <u>apoyado por las TIC</u>	2.6 Comprende cómo las herramientas digitales permiten apoyar los procesos de aprendizaje de la disciplina que enseña.

Tabla 5. Dominio A del marco analítico.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Estándar 4: Planificación de la evaluación

Foco	Descriptor
Construcción y recopilación de evidencias y aprendizaje apoyado por las TIC	4.2 Diseña evaluaciones que permitan diversificar y ampliar la evidencia, formativas, para monitorear y hacer seguimiento del aprendizaje, y sumativas, para recoger información sobre el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje con <u>apoyo de tecnologías digitales</u> .
Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación apoyadas por las TIC	4.8 Determina procedimientos para calificar el desempeño de sus estudiantes, utilizando criterios de evaluación de modo justo, riguroso y transparente, y que comuniquen con precisión a través de un número, símbolo o concepto, el nivel de logro de los aprendizajes. <u>Se apoya de tecnologías digitales para proporcionar información específica y oportuna a sus estudiantes.</u>

Tabla 6. Dominio B del marco analítico.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado	
Foco	Descriptor
Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad	5.1 Promueve relaciones de respeto, cercanía, honestidad y equidad en las interacciones dentro y fuera del aula.
	5.2 Reconoce y valora la diversidad en cuanto a género y orientación sexual, etnia, nacionalidad, cultura, religión, características físicas y socioeconómicas, entre otras.
Promoción de un ambiente para la buena convivencia	5.4 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan establecer relaciones constructivas para una sana convivencia.
	5.6 Previene situaciones de conflicto a través de normas claras y consistentes, coherentes con las orientaciones del establecimiento, y aborda efectivamente conductas y actitudes que son contrarias a la convivencia.

Tabla 7. Dominio B del marco analítico.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Estándar 6: Desarrollo personal y social	
Foco	Descriptor
Apoyo al desarrollo socioemocional	6.2 Promueve que sus estudiantes practiquen habilidades sociales tales como la escucha, la empatía y la asertividad, en sus interacciones con pares y adultos. <u>Enseña y reacciona de manera sensible ante las problemáticas del resto.</u>
	6.5 Promueve experiencias formativas virtuales y presenciales vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.
Formación ciudadana	6.7 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos.
	6.8 Promueve oportunidades para que sus estudiantes desarrollen habilidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos digitales capaces de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente virtual.
* Formación Comunitaria	Se vincula con el entorno local cercano a la institución educativa, y sabe gestionar las relaciones con la comunidad. Aporta a las diferentes problemáticas locales y comunitarias.
	Diseña oportunidades para reflexionar y aprender de situaciones cotidianas mediante el trabajo de voluntariado, proyectos de resolución de problemas basados en la comunidad, y enfoques pedagógicos de aprendizaje basado en servicio a la comunidad, donde el estudiantado aprende diversas competencias a través de su participación en actividades de voluntariado o afrontando problemas reales de las comunidades.

Tabla 8. Dominio C del marco analítico

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes
Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos

Foco	Descriptor
Comunica y demuestra altas expectativas	<p>7.3 Implementa estrategias para fortalecer la autoestima académica y autoeficacia mediante el reconocimiento explícito de los logros de sus estudiantes y la reafirmación de su capacidad para enfrentar desafíos y tener altas expectativas de sí mismos/as.</p>
Participación de los estudiantes	<p>7.9 Involucra a los/as estudiantes en el uso de los conocimientos, habilidades y actitudes, a través de preguntas, producciones escritas, elaboración de modelos, uso de herramientas tecnológicas, expresiones y creaciones plásticas, manifestaciones motrices, entre otras, para favorecer una comprensión profunda de los conocimientos disciplinares.</p>

Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Foco	Descriptor
Pensamiento crítico	<p>8.1 Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales.</p> <p>8.2 Implementa estrategias didácticas, tales como formular preguntas para cuestionar y/o evaluar diversos argumentos, formular debates grupales sobre problemáticas concretas y desafiar teorías existentes, para promover el pensamiento crítico en función de los objetivos de aprendizaje disciplinares y transversales y de la diversidad de sus estudiantes.</p>

Tabla 9. Dominio C del marco analítico.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes
Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Foco	Descriptor
Pensamiento creativo	<p>8.4 Implementa estrategias de enseñanza que estimulen el pensamiento creativo en varios niveles, esto es, imitación, variación, combinación, transformación y creación original, de acuerdo al nivel educativo, los objetivos de aprendizaje y las particularidades de sus estudiantes.</p>
	<p>8.5 Incorpora en su práctica pedagógica diversas actividades que promuevan la creación original en sus estudiantes, tales como producción artística y literaria, resolución de preguntas abiertas, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales, para el logro de los objetivos de aprendizaje.</p>
	<p>* Según el contexto y los medios disponibles, utiliza herramientas, objetos, espacios y eventos como recursos pedagógicos para fomentar las actividades creativas. Innova en la creación de material pedagógico y didáctico.</p>
Metacognición	<p>8.6 Incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques que informen a sus estudiantes de manera intencional, reflexiva y gradual sobre cómo se aproximan a los problemas y generan soluciones, de modo que desarrollen sus habilidades metacognitivas.</p>
	<p>8.7 Implementa estrategias de enseñanza que permitan a sus estudiantes conocer y practicar distintas estrategias de aprendizaje, identificar aquellas más apropiadas para distintas metas, e identificar y resolver problemas de comprensión de las actividades, para hacerlos/as progresivamente más autónomos frente a la construcción de conocimiento.</p>

Tabla 10. Dominio C del marco analítico.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes
Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Foco	Descriptor
* Competencias digitales	Enseña sobre los conocimientos y habilidades básicos para comprender el uso tecnológico, y empodera al estudiantado en el uso de las tecnologías. Además, enseña conocimientos y habilidades para la alfabetización digital y la alfabetización informacional, como competencias que los invitan a familiarizarse tanto con aspectos técnicos de la tecnología y la información, como con el acceso, la evaluación y la utilización crítica de medios digitales y la información.
* Competencias comunicacionales	Comprende cómo las infancias y los jóvenes adquieren y se vuelven adeptos en utilizar el lenguaje escrito y oral. Conoce estrategias efectivas que apoyan la lectura, escritura, habla, escucha, vista y representación multimodal. Promueve que sus estudiantes sientan confianza propia y se sientan competentes al momento de aprender habilidades comunicativas.
* Resolución de problemas	Provee al estudiantado la oportunidad de enfrentarse y resolver tareas de enseñanza desafiantes. Para promover las habilidades de resolución de problemas en sus estudiantes, los docentes utilizan el pensamiento sistémico (systems thinking) y de diseño (design thinking) como bases para la enseñanza, fomentando en sus estudiantes la comprensión de la orgánica y funcionamiento de los sistemas, y aquellas habilidades para el desarrollo de soluciones novedosas a través de la experiencia. Provee experiencias de trabajo colaborativo, de compromiso con la resolución de problemas orientada a la acción, y de la comprensión del error y la persistencia como aspectos necesarios y fundamentales de los procesos de resolución de problemas exitosos

Tabla 11. Dominio C del marco analítico.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes
Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento

Foco	Descriptor
* Resolución de problemas	Conoce estrategias y genera instancias de aprendizaje para que el estudiantado sea capaz de reconciliar tensiones y dilemas, a través de la comprensión y gestión de diversas necesidades, intereses y perspectivas en conflicto, reconociendo que existen múltiples soluciones posibles. Para lograr esto, busca desarrollar y promover la flexibilidad cognitiva y la toma de perspectiva de diversos puntos de vista; en conjunto con habilidades asociadas a la empatía, el respeto por la diversidad, la tolerancia por la complejidad y la ambigüedad, la resiliencia y el sentido de responsabilidad hacia otros.
* Integración y transferencia de conocimientos	Promueve y apoya al estudiantado a establecer relaciones conceptuales y estructurales abstractas entre conocimientos previos y nuevos, para facilitar los procesos de transferencia de conocimiento entre contextos, asignaturas y/o disciplinas, buscando fortalecer su conocimiento interdisciplinar. Para esto utiliza estrategias y metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, la presentación del conocimiento de manera interconectada, y "big ideas" como conceptos amplios e interdisciplinarios que trascienden asignaturas y apuntan a una comprensión profunda.

Tabla 12. Dominio D del marco analítico.

Dominio D: Responsabilidades Profesionales

Estándar 10: Ética Profesional

Foco	Descriptor
Ética profesional	<p>10.3 Reconoce toda manifestación de la diversidad en estudiantes, familias y pares, demostrando respeto por todos los miembros de la comunidad escolar y una actuación profesional sustentada en valores inclusivos.</p>

Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo

Foco	Descriptor
Práctica reflexiva	<p>11.1 Conoce y aplica técnicas de observación y registro de las actividades del aula para informar el análisis y reflexión sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de sus estudiantes.</p>
	<p>11.2 Indaga y reflexiona, de manera individual y colectiva, sobre su práctica, para revisar sus creencias, generar nuevos conocimientos, transformar su ejercicio profesional y mejorar las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes</p>
Trabajo colaborativo	<p>11.7 Promueve y participa en instancias que permiten ampliar el aprendizaje profesional individual y colectivo, a través de la colaboración con pares, tanto de su disciplina como de otras áreas; la participación en redes presenciales o virtuales; y el apoyo a docentes en formación y principiantes.</p>
	<p>11.8 Colabora con sus pares y otros profesionales para diversificar las estrategias de enseñanza y evaluación, y para articular saberes entre disciplinas, de manera de responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes.</p>

Tabla 13. Dominio D del marco analítico.

Dominio D: Responsabilidades Profesionales

Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar

Foco	Descriptor
Comunicación con familias y apoderados apoyada por tecnologías digitales	12.6 Informa a las familias y apoderados sobre el progreso académico de sus estudiantes y su comportamiento, y propicia su participación en actividades curriculares y extracurriculares, para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. <u>Utiliza tecnologías digitales para mejorar la comunicación organizacional con estudiantes, padres y terceros.</u>

Resultados¹⁰



Los principales hallazgos surgen de la triangulación del análisis documental con los resultados de las instancias de recolección oral, realizadas con los actores clave de la FID. Es necesario señalar nuevamente que para el análisis documental participaron 11 universidades, mientras que sólo 5 de ellas se sumaron también a la recolección oral. En primer lugar, se presentan brevemente los hallazgos respecto a qué **desafíos educativos actuales** perciben los actores clave de la FID, a modo de contexto para la discusión sobre competencias docentes del siglo XXI. A continuación, se organizaron los re-

sultados en torno a los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza. En cada uno de ellos se grafica cuáles fueron los focos más y menos presentes a nivel de documentación curricular, al mismo tiempo que se complementa con aquellos ámbitos de competencias que los actores clave mencionaron como: i) necesarios para el siglo XXI, ii) desarrollados en la carrera y iii) pendientes de desarrollar. Finalmente, se presentan las principales **sugerencias de mejora** a la oferta curricular propuestas por los actores clave participantes del estudio.

¹⁰Para profundizar en los resultados de los dos análisis realizados por separado, ver Anexo.



Desafíos para la formación inicial docente del siglo XXI

De los grupos focales y las entrevistas se recolectaron las percepciones de los actores clave de la FID en torno a los desafíos para la docencia en i) el periodo de la post-pandemia y ii) el siglo XXI en general. La siguiente tabla refleja los desafíos mencionados de manera más frecuente:

de la post-pandemia y ii) el siglo XXI en general. La siguiente tabla refleja los desafíos mencionados de manera más frecuente:

Tabla 14. Desafíos de la enseñanza para la FID del siglo XXI.

	Desafíos de la enseñanza actual	Nº de universidades donde se mencionó
Desafíos de la post-pandemia	Brechas de aprendizaje	5
	Formación socioemocional	4
	Socialización y convivencia escolar	4
Desafíos del siglo XXI	Enseñanza para la diversidad y la inclusión	5
	Capacitación y formación continua del cuerpo docente	3
	Pensamiento crítico	3
	Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	3

Respecto a los desafíos de la post-pandemia, el problema de las brechas de aprendizaje se destacó como el principal desafío, estando presente en la discusión de todas las universidades. Asimismo, la formación socioemocional, junto a la convivencia escolar, se mencionaron como desafíos del siglo XXI que la pandemia agudizó y que se hace urgente atender. Este conjunto de desafíos es percibido como una prioridad, que requiere medidas más urgentes, en el contexto educativo nacional.

Por su parte, respecto a aquellos desafíos identificados como propios de una docencia del siglo XXI, la enseñanza para la diversidad y la inclusión se destacó en todas las universidades. La capacitación y la formación continua docente se mencionó como parte de la necesidad de mejora permanente en un contexto sociocultural y tecnológico altamente cambiante. El pensamiento crítico y la formación ciudadana se mencionaron como desafíos para la docencia actual y del futuro, considerando que son áreas de competen-

cias identificadas como fundamentales para desenvolverse en las sociedades actuales y para construir proyectos educativos y sociales que sean participativos. Por su parte, respecto al uso de las TICs, se mencionó la omnipresencia de las tecnologías digitales como una realidad inevitable. En consecuencia, se identificó la necesidad apremiante de que el cuerpo docente sepa dirigir positivamente la relación del estudiantado con la tecnología digital, además de ellos mismos manejarla de manera crítica y responsable. Estos desafíos orientaron la discusión con los actores respecto a cuáles competencias necesitan los y las docentes para responder al contexto actual y futuro.

Los participantes identificaron, entonces, cuáles son aquellas competencias docentes necesarias para responder de manera óptima a los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI. A continuación, se ilustran estas competencias y cuáles son los retos que pueden ayudar a abordar de mejor manera.

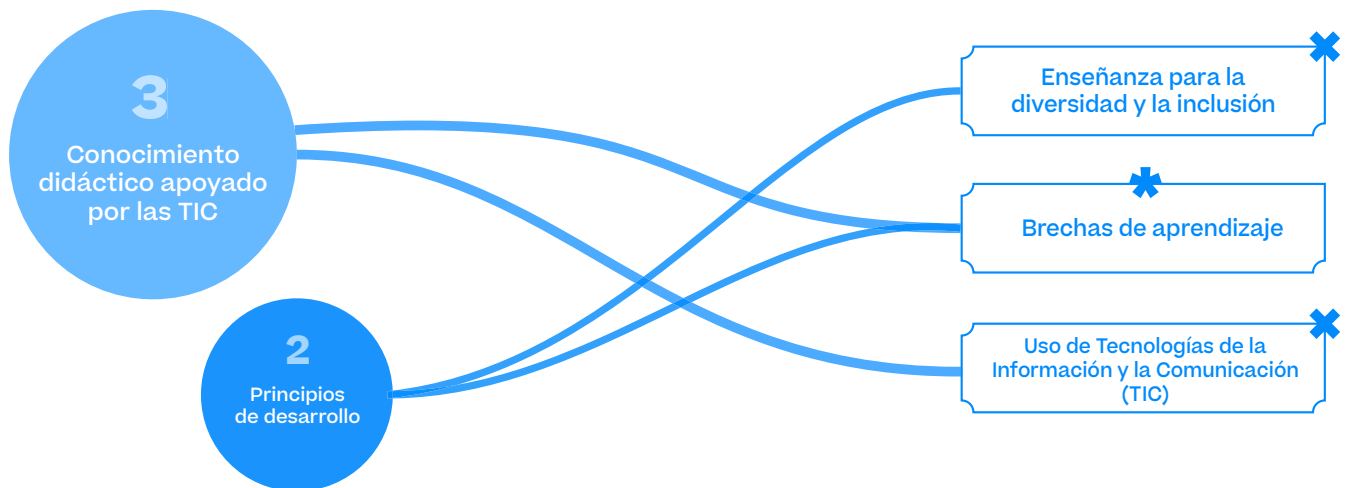


Ilustración 1. Competencias del dominio A necesarias para responder a los desafíos de la enseñanza actual, según los participantes del estudio.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Nº de universidades donde el foco de competencias docentes se percibe como “necesario para responder a los desafíos”

Desafío al que responde



Simbología	Desafío
✱	Desafíos de la post pandemia
✕	Desafíos del siglo XXI

Del dominio A, dos de los siete focos fueron destacados por los participantes como áreas pertinentes para responder a los desafíos de la docencia actual. Respecto a promover la **incorporación de TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje**, se señaló que es una gran oportunidad para que los futuros docentes apliquen metodologías activas y personalizadas, orientadas a acortar las brechas de aprendizaje. Asimismo, se destacó que, aparte de transmitir el conocimiento disciplinar mediante estas tecnologías, el

aprendizaje sobre el uso de las TIC es también un fin en sí mismo. En un contexto de constantes innovaciones tecnológicas, el uso didáctico de las tecnologías le enseña al estudiantado cómo utilizarlas de nuevas maneras que pueden orientarse a su propio aprendizaje a lo largo de la vida. En segundo lugar, el foco de **Principios de desarrollo** se mencionó respecto a la **capacidad de comprender el contexto del estudiantado** y las problemáticas propias del territorio que rodea a la escuela. Los participantes señalaron

que esta competencia permite generar un ambiente que reconozca la diversidad dentro del aula, propiciando una enseñanza inclusiva y, en ese sentido, capaz de abordar

de mejor manera la problemática brecha de aprendizaje que agudizó la pandemia.

Ilustración 2. Competencias del dominio B necesarias para responder a los desafíos de la enseñanza actual, según los participantes del estudio.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Nº de universidades donde el foco de competencias docentes se percibe como "necesario para responder a los desafíos"

Desafío al que responde



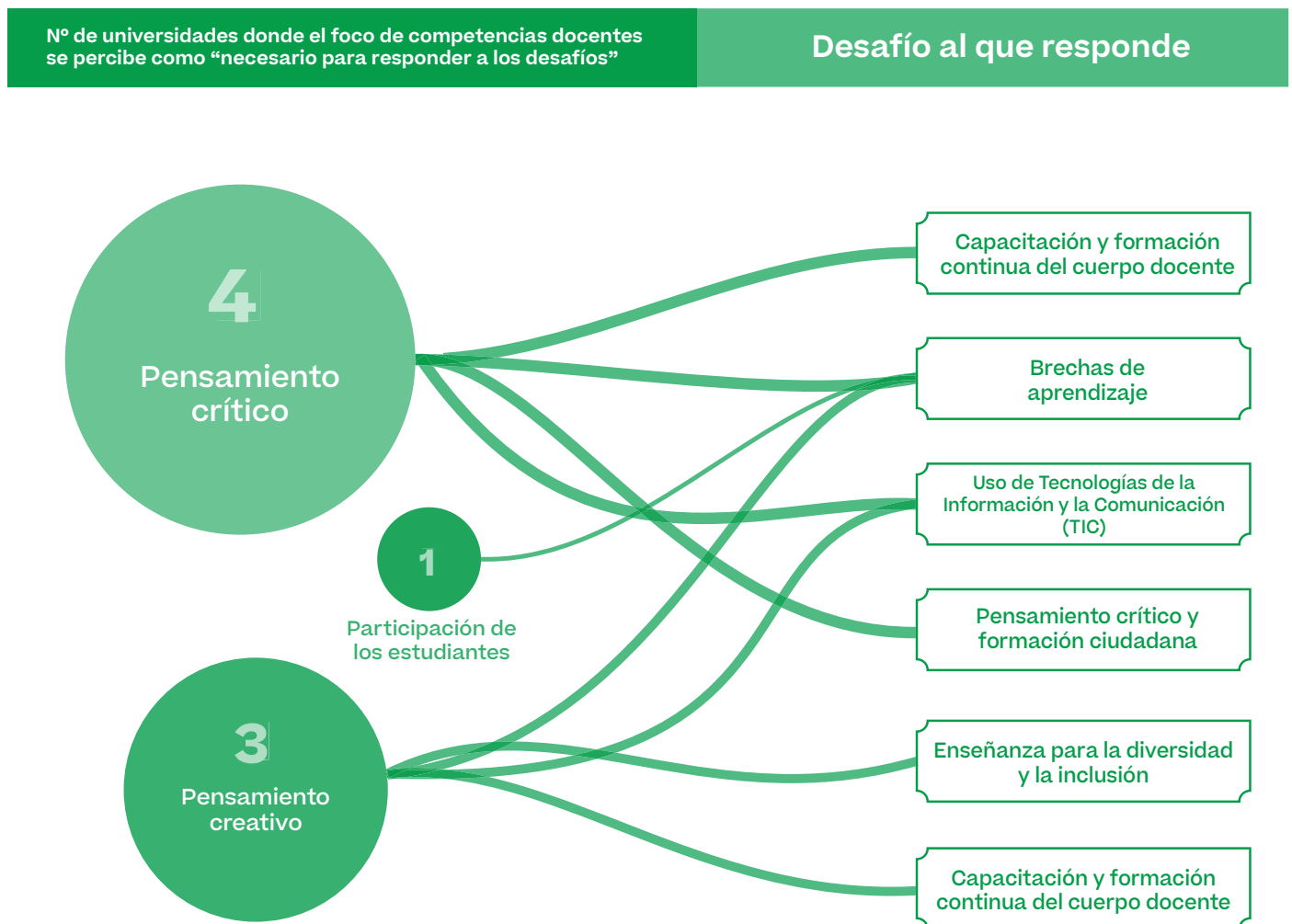
Simbología	Desafío
	Desafíos de la post pandemia
	Desafíos del siglo XXI

De los cinco focos del dominio B, el **Apoyo al desarrollo socioemocional** fue el único destacado por los participantes en esta sección, en 4 de las 5 universidades que participaron de la fase de recolección oral. Los actores contextualizaron la importancia de esta competencia en la actual crisis de salud mental en las escuelas, que afecta tanto a docentes como a estudiantes. Se mencionó,

por un lado, las herramientas de autocuidado y bienestar que puedan adquirir para enfrentar las dificultades propias de la docencia actual. Por otro lado, y con más énfasis, se mencionó la necesidad de desarrollar esta competencia para promover la comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, aspirando a la construcción de vínculos de mutuo entendimiento.

Ilustración 3. Competencias del dominio C necesarias para responder a los desafíos de la enseñanza actual, según los participantes del estudio.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes



Simbología	Desafío
*	Desafíos de la post pandemia
x	Desafíos del siglo XXI

De los nueve focos de competencias del dominio C, fueron tres los mencionados por los participantes como necesarios para enfrentar los desafíos de la enseñanza del siglo XXI. El ámbito más destacado fue el **Pensamiento crítico**, pues se expresó que contribuye tanto al mejor desempeño del propio docente, como también al desarrollo de habilidades en niños y niñas. En primer lugar, los participantes señalaron que los y las estudiantes de pedagogía necesitan pensar de manera crítica y reflexiva para adquirir los aprendizajes durante la carrera y en el futuro de su trayectoria laboral. Asimismo, se requiere para aprender a utilizar de forma responsable y crítica las TICs. Por el otro lado, se señaló que un o una docente con pensamiento crítico es más capaz de comprender el contexto educativo en el que se desenvuelve y encontrar soluciones más adecuadas para las abordar los actuales retrasos y desigualdades en el aprendizaje. Finalmente, los participantes señalaron que esta competencia es un mínimo requerido para que los y las docentes del futuro sean capaces de formar estudiantes capaces de pensar críticamente sobre el dinámico entorno que les rodea.

En segundo lugar, el **Pensamiento creativo**, también fue destacado como una oportunidad para que los y las docentes respondan efectivamente a múltiples desafíos. La capa-

cidad de innovar en los métodos de enseñanza y aprendizaje se señaló como un elemento muy necesario para aspirar a procesos educativos exitosos, inclusivos y que incorporen las tecnologías actuales. Por un lado, los participantes señalaron que la diversidad de contextos educativos requiere creatividad para que los y las docentes sean capaces de adaptarse a las múltiples realidades sociales y características del estudiantado, aspirando a construir una enseñanza inclusiva. Por otra parte, también se mencionó que la mejora profesional continua de los y las docentes requiere la capacidad de buscar múltiples recursos para seguir formándose y mejorando su quehacer.

En tercer lugar, solo en una universidad se mencionó la **Participación de los estudiantes** como un área de competencias docentes que responden directamente a acortar las brechas de aprendizaje. Esta afirmación se enmarcó en la relevancia de que el o la estudiante se sienta protagonista de su proceso de aprendizaje, para poder co-construir el conocimiento junto al docente.

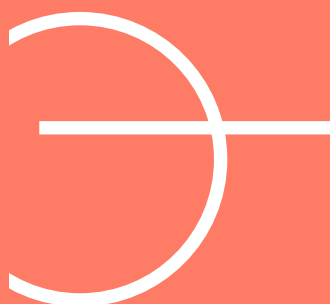
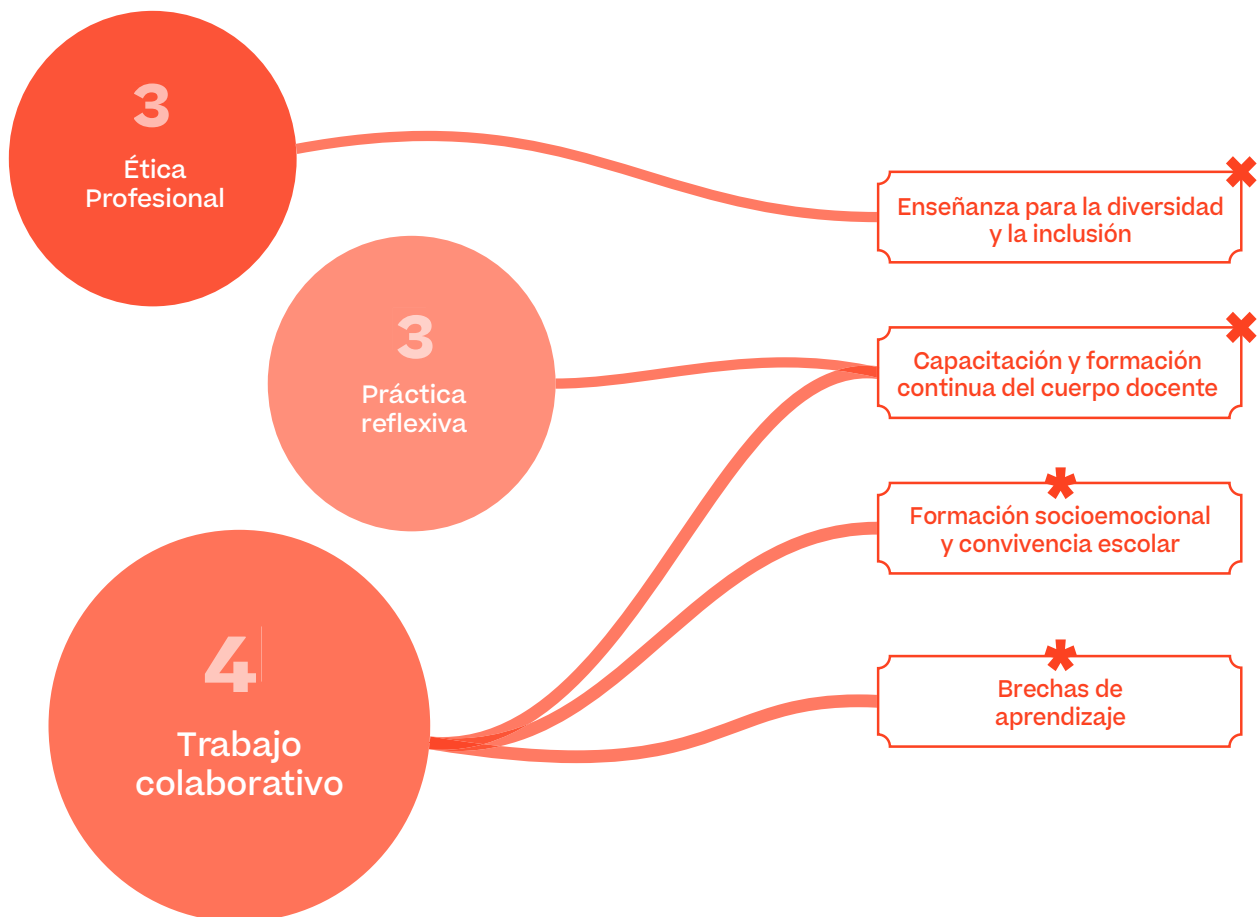


Ilustración 4. Competencias del dominio D necesarias para responder a los desafíos de la enseñanza actual, según los participantes del estudio.

Dominio D: Responsabilidades Profesionales

Nº de universidades donde el foco de competencias docentes se percibe como "necesario para responder a los desafíos"

Desafío al que responde



Simbología	Desafío
*	Desafíos de la post pandemia
X	Desafíos del siglo XXI

De los cuatro focos de competencias del dominio D, tres fueron señalados por los participantes -de manera bastante transversal- como elementos requeridos para responder a los desafíos de las aulas del siglo XXI. El trabajo colaborativo se destacó en 4 de las 5 universidades participantes de esta fase de la investigación, entendido como la capacidad de los y las docentes de colaborar entre colegas y con otros actores para mejorar su labor y los procesos de aprendizaje de niños y niñas. Al respecto, los actores clave señalaron que la colaboración entre pares es un cambio de paradigma en la docencia, pensando desde una nueva lógica las relaciones entre docentes y aspirando a una mejor convivencia. Asimismo, los participantes seña-

laron que la colaboración es requerida para desarrollarse profesionalmente y encontrar de manera colectiva maneras de abordar las dificultades pedagógicas del presente, tal como sucede con las brechas de aprendizaje agudizadas en los últimos años.

En segundo lugar, los participantes señalaron que la **ética profesional** con la que se forma a las futuras generaciones docentes debe tener una comprensión amplia de la diversidad, en un contexto donde cada vez es más necesario considerar las características particulares del estudiantado. Finalmente, la **práctica reflexiva** se señaló como un elemento requerido

Desarrollo de las competencias docentes del siglo XXI en la FID

El proceso de triangular el análisis de los documentos curriculares con las percepciones de los actores, generó los principales hallazgos en torno al desarrollo de competencias docentes del siglo XXI en la formación inicial docente. Se buscó evidenciar, por un lado, cuáles fueron los focos de competencias docentes más y menos **presentes a nivel**

documental¹¹. Y, por otro lado, esto se complementó con la percepción de los actores clave sobre las competencias docentes identificadas en tres ámbitos: i) aquellas necesarias para enfrentar los desafíos actuales, ii) aquellas **desarrolladas durante la carrera** y iii) aquellas que falta desarrollar o abordar de mejor manera.

¹¹Al hablar de competencias presentes en la FID, se apunta a aquellos focos presentes en los documentos curriculares de las universidades. Por otra parte, al hablar de competencias desarrolladas en la FID, se hace referencia a la percepción de los actores de la FID sobre aquellos focos identificados como abordados de manera efectiva durante la formación.

Ilustración 5. Cantidad de universidades que incorporan los focos del dominio A en sus documentos.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje



El Dominio A: “Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje” del marco analítico contiene siete (7) focos que fueron identificados en este estudio como competencias docentes del siglo XXI. De esos focos, son dos los que se encontraron presentes de manera transversal en los documentos curriculares de todas o casi todas las universidades participantes del estudio. Cabe señalar que, además, estos focos son justamente los únicos dos de este dominio que los actores clave de la FID mencionaron como necesarios para la docencia en el siglo XXI. En primer lugar, se encuentra el foco **“Conocimiento didáctico apoyado por las TIC”**

(presente en las 11 universidades revisadas), que refiere a la capacidad del o la docente de integrar tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este ámbito de competencias fue mencionado por los participantes en 3 universidades como una competencia necesaria para la docencia en este siglo, mientras que solo en 2 universidades se reconoce como un área desarrollada durante la formación inicial, y en 3 universidades se menciona que es un área que requiere más desarrollo aún, debido al avance constante de las tecnologías.

En segundo lugar, el foco **“Principios de desarrollo”** está presente en la documentación de 10 de las 11 universidades revisadas. Este foco se compone de dos descriptores, por un lado, la capacidad del docente de comprender el contexto social que rodea a la escuela y las diferentes características del estudiantado; siendo ese el descriptor más presente dentro de este foco a nivel documental (10 universidades). Por otro lado, como un ámbito novedoso al MBE, se incluyó en este foco el reconocimiento de la salud integral como base para el aprendizaje. Ese descriptor estuvo presente en los documentos de solo 2 de las 11 universidades. Por parte de los actores de la FID, la capacidad de contextualización fue mencionada por los participantes en 2 de las 5 universidades como un ámbito necesario para los desafíos de la docencia actual, mientras que ningún participante lo mencionó como un ámbito desarrollado durante la carrera. En 2 universidades, sin embargo, los participantes la destacaron como un área pendiente de seguir desarrollando en la FID.

De los focos con menor presencia documental y menciones de los participantes, se identificó el foco **“Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación apoyado por las TIC”**, presente en los documentos curriculares de solo 1 universidad. Este foco consta de dos descriptores, por un lado, uno apunta a la capacidad de analizar evidencias

de aprendizaje digitales, lo que fue mencionado por los actores en 1 universidad como una competencia desarrollada durante la formación, incluso sin estar presente en su documentación. Y, por otra parte, este foco implica la capacidad de los y las docentes de incorporar las tecnologías digitales a los procesos de retroalimentación, lo que fue destacado solo en 1 universidad -donde no se encontró en los documentos- como un ámbito que falta desarrollar.

Por último, el otro foco de este dominio con la menor presencia a nivel documental y de menciones fue el de **“Principios de aprendizaje”**, que solo estuvo en la documentación de 2 universidades. Esta área fue mencionada por los actores en solo 1 universidad como una competencia desarrollada durante la formación, y en 3 universidades como un ámbito de competencias que aún falta desarrollar de mejor forma. Al referirse a esta área, los participantes apuntaron principalmente al ámbito de la comprensión e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, orientado a la accesibilidad educativa. Este es un ámbito que se identificó como un área de mejora, pues se perciben carencias en cuanto a la adquisición de herramientas prácticas y tecnología que permita enseñar de manera verdaderamente inclusiva.



Ilustración 6. Cantidad de universidades que incorporan los focos del dominio B en sus documentos.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje



Respecto al dominio B: “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, son cinco los focos identificados en este estudio como áreas de competencias docentes del siglo XXI. De ellos son 3 los focos mencionados en la mayoría de las universidades revisadas, siendo **“Formación ciudadana”** más presente a nivel documental, en 10 de las 11 universidades. En esta línea, fueron 2 las universidades donde los actores clave reconocieron que se desarrolla efectivamente la formación ciudadana durante la formación inicial. Sin embargo, en 3 de las universidades participantes de la recolección oral, los participantes mencionan que esta área aún debe ser desarrollada con mayor profundidad respecto a ciertos temas, como derechos humanos, perspectiva de género, educación sexual y alfabetización ambiental.

En segundo lugar, el foco de **“Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad”** estuvo presente en 9 universidades a nivel documental. En las instancias de recolección oral, en dos universidades los actores mencionaron este foco como un área de competencias desarrollada durante la formación. En otras dos universidades, donde sí está presente en los documentos curriculares, este foco fue mencionado como un ámbito donde aún falta fortalecer las competencias de los y las docentes en formación. Esta brecha entre lo impartido

en el currículo y la percepción de los actores de la carrera, indica que las necesidades del aula actual requieren que la formación se oriente más intencionadamente a la aplicación práctica de estas competencias.

En tercer lugar, la **“Promoción de un ambiente para la buena convivencia”** estuvo presente en los documentos de 8 las universidades revisadas. En 2 de ellas, los actores clave mencionaron que efectivamente es un ámbito de competencias abordado por la formación inicial. No obstante, en 4 de las 5 universidades que participaron de la recolección oral, se percibió que aún falta desarrollo de este ámbito, particularmente respecto a la gestión de conductas conflictivas.

Por otro lado, el foco de **“Apoyo al desarrollo socioemocional”** fue el foco menos presente de este dominio, estando en la documentación curricular de solo 1 universidad, donde también los actores la percibieron como un área abordada en la carrera. Para los actores participantes del estudio, esta área de competencias es una de las necesarias a desarrollar para los y las docentes del siglo XXI (mencionada así en 4 de las 5 universidades participantes). Por otro lado, y en línea con su ausencia a nivel documental, en 4 universidades se resalta que la inteligencia emocional de las futuras generaciones docentes es un ámbito que debiese ser mucho más desarrollado durante la formación inicial.

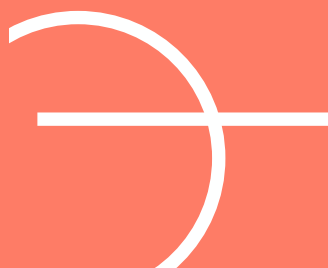


Ilustración 7. Cantidad de universidades que incorporan los focos del dominio C en sus documentos.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes



El dominio C: “Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes” consta de nueve focos de competencias docentes del siglo XXI. De ellos, tres estuvieron presentes en los documentos curriculares en la mayoría de las universidades revisadas, aunque en una menor proporción que los focos más presentes de otros dominios. En primer lugar, las **“Competencias comunicacionales”**, siendo un foco novedoso al MBE, estuvo presente en 7 universidades, a nivel documental. En cuanto a la percepción de los actores clave, esta área de competencias no fue mencionada como uno de los ámbitos más necesarios para la docencia de este siglo y tampoco fue mencionada como un área desarrollada durante la formación inicial. No obstante, sí fue mencionada en 1 universidad como un área que debiese ser mejor abordada durante la carrera.

En segundo lugar, el **“Pensamiento crítico”** estuvo presente a nivel documental en 6 de las 11 universidades revisadas. En 2 universidades los actores percibieron que efectivamente se aborda esta área de competencias, y en 1 universidad los actores clave mencionaron que aún falta desarrollar con mayor profundidad este ámbito. Cabe señalar que, en 4 de las 5 universidades participantes de la recolección oral, los actores de la FID mencionaron el pensamiento crítico de los docentes y la capacidad de enseñar esta competencia en el estudiantado como un ámbito muy necesario para la docencia del siglo XXI. Asimismo, el **“Pensamiento creativo”** también estuvo presente en los documentos de 6 universidades. En esta misma línea, en 3 universidades los actores percibieron que

es un área abordada por la formación inicial y en otras 2 universidades los participantes mencionaron que aún falta desarrollar estas competencias. La creatividad de docentes y la promoción de la creatividad en el estudiantado fueron mencionadas en 3 universidades como competencias necesarias a abordar por la FID para responder a los desafíos de este siglo.

Por el contrario, fueron cuatro los focos nada o muy poco presentes en la documentación curricular de la FID revisada. En primer lugar, el foco **“Comunica y demuestra altas expectativas”** fue el único de todos los focos que estuvo totalmente ausente tanto en los documentos curriculares como en las instancias con los actores clave de la FID. En segundo lugar, la **“Resolución de problemas”**, un foco novedoso añadido al marco analítico del MBE, también estuvo ausente en los documentos de todas las universidades, pero sí fue mencionado en una universidad como una competencia desarrollada durante la carrera.

En tercer lugar, la promoción de la **“Metacognición”** estuvo presente en los documentos de solo una universidad, de las once participantes del estudio. En las instancias de recolección oral, este foco no fue un tema desarrollado por los actores participantes. Y finalmente, la enseñanza de **“Competencias digitales”**, también siendo un foco novedoso al MBE, estuvo presente a nivel documental en una sola universidad y fue mencionado por los actores en otra universidad como una competencia desarrollada durante la carrera.

Ilustración 8. Cantidad de universidades que incorporan los focos del dominio D en sus documentos.

Dominio D: Responsabilidades Profesionales



El dominio D: “Responsabilidades profesionales” consta de cuatro focos, de los cuales tres están presentes en todas o casi todas las universidades. Cabe mencionar que, en las instancias de recolección oral, en 3 de las 5 universidades los actores de la FID reconocieron como competencias necesarias para el siglo XXI la práctica reflexiva y una ética profesional que valore la diversidad, mientras que en 4 universidades se reconoció como necesario el trabajo colaborativo entre docentes.

La **“Práctica reflexiva”** es uno de los únicos dos focos del marco que están presentes en los documentos de todas las universidades revisadas. En línea con esto, en todas las universidades participantes de la recolección oral, los actores clave percibieron este foco como un ámbito de competencias desarrollado durante la carrera. En una de ellas, sin embargo, se mencionó también que aún es un área que puede seguir fortaleciéndose para abordar los desafíos de los primeros años de ejercicio de la docencia.

En segundo lugar, el foco de **“Ética profesional”**, específicamente en lo referente al reconocimiento y valoración de la diversidad, estuvo presente en la documentación de 10 de las 11 universidades revisadas. En concor-

dancia, en 4 de las universidades participantes, los actores clave reconocieron que la comprensión de la diversidad era un ámbito abordado por la FID; y solo en 1 universidad se mencionó como un área de competencias que falta desarrollar en la formación.

En tercer lugar, el foco de **“Trabajo colaborativo”** también estuvo presente a nivel documental en 10 universidades, mientras que fueron 2 las universidades donde los actores percibieron esta área como desarrollada efectivamente durante la formación. En solo 1 universidad se señaló este foco como un desafío pendiente, particularmente respecto a la colaboración con otros profesionales como, por ejemplo, educadoras/es diferenciales.

Finalmente, el único foco de este dominio poco abordado fue el de **“Comunicación con familias y apoderados apoyada por tecnologías digitales”** que estuvo presente en la documentación de solo 1 universidad. Si bien, en las instancias de recolección oral, no se mencionó esta área como una necesaria para la labor docente del siglo XXI, sí hubo 2 universidades donde se mencionó que existen carencias en el desarrollo de estas competencias.



Sugerencias para la mejora de la oferta curricular

Al finalizar las instancias de recolección oral con los actores clave de las universidades, se levantaron propuestas de mejora para fortalecer el desarrollo de las competencias docentes del siglo XXI. Varias de las sugerencias

hechas por los actores clave apuntaban a problemáticas más específicas de cada institución, sin embargo, esta tabla compila aquellas que se repitieron de manera más transversal:

Tabla 15. Sugerencias de mejora para la FID del siglo XXI.

Sugerencias de mejora	N° de Universidades donde se mencionó
Vinculación de conocimientos teóricos y prácticos	4
Incorporación de contenidos específicos del siglo XXI	4
Mejora de las prácticas pedagógicas	3

- Vinculación de conocimientos teóricos y prácticos:** se refiere a la articulación entre los contenidos teóricos y las actividades o instancias prácticas. A partir de la identificación de dificultades en el proceso de contextualizar lo aprendido en la carrera a la práctica docente en aula, los participantes sugieren hacer más explícita la **bajada práctica de la teoría educativa a contextos educacionales reales y diversos**. Para ello, se propone que los y

las tutores de práctica se reúnan con los y las docentes de otras asignaturas, para evaluar y enseñar las estrategias prácticas vinculadas directamente a los contenidos. Además, los participantes destacaron la importancia de poner el foco en **sistematizar y aprender de los errores** de los y las estudiantes en práctica, con el fin de construir a lo largo de la formación una mayor seguridad en el futuro ejercicio profesional.

“Y post-pandemia, creo que es súper necesario que se nos presente también la educación, el sistema real en Chile. Yo agradezco muchísimo que se nos enseñe a soñar en grande. Creo que es una tremenda habilidad que se necesita, pero en mi caso, cuando uno conoce cómo funciona realmente el sistema en Chile, me refiero al mundo que está bajo el Estado, te enfrentas como a una muralla, que, si bien uno puede lograr atravesarla, pero te pilla de frentón y creo que ahí te encuentras sin herramientas para poder qué hacer frente a eso.” (Estudiante en práctica)

- **Incorporación de contenidos específicos del siglo XXI:** se refiere a la posibilidad de facilitar instancias formativas sobre temas específicos, tanto mediante su incorporación a la malla curricular, como también mediante actividades extracurriculares que complementen la formación de los futuros docentes. En concreto, los participantes mencionaron la necesidad de incorporar cursos de formación sobre **educación sexual y formación ciudadana**, enfocados exclusivamente en estudiantes de pedagogía, para atender a las necesidades específicas del aula. Además, los participantes propusieron fortalecer los **contenidos socioemocionales, de convivencia escolar y gestión de la diversidad en el aula** a lo largo de la carrera, agregando cursos y/o talleres para desarrollar habilidades socioemocionales en los futuros docentes. Finalmente, se propuso añadir un curso específico sobre el **uso pedagógico de las tecnologías (TICs)** para complementar la didáctica.

“Entonces siento que de forma general debiesen empezar a implementarse talleres como que tengan que ver con el lado artístico y emocional de los estudiantes. Que no solamente ayude a los estudiantes, sino que te ayude a ti como profe para acercarse de otra manera a los niños. Por ejemplo, no sé la música-terapia, acrobacias, cosas que tengan que ver más con el desarrollo corporal y emocional de los niños y eso creo que también apunta al siglo XXI y eso hoy en día está muy potente de trabajar con las emociones que está más comprobado que influye de manera significativa en el aprendizaje y general vínculos más efectivos entre el docente y el niño. Creo que post pandemia también sería un buen complemento, ya con todo lo que está pasando en los colegios, con estos índices super alto de violencia que ha habido.” (Estudiante en práctica)

- **Mejora de las prácticas pedagógicas:** la mejora específica sugerida al respecto varía en cada institución, sin embargo, algunas de ellas pueden ser útiles a considerar para cualquier programa de pedagogía. En primer lugar, los participantes sugirieron la implementación de más instancias de simulación de ejercicios pedagógicos y el uso de métodos como el enfoque etnográfico, sobre todo como un **primer acercamiento al aula**. Se destacó también la necesidad de que la formación práctica abarque **contextos educativos diversos**, enfrentando a los estudiantes de pedagogía a realidades variadas en las que podrán desenvol-

verse en su futuro profesional. Además, los participantes destacaron como algo positivo que se debe mantener y seguir fortaleciendo el enfoque en la **práctica reflexiva**, que se retroalimenta con ejercicios de investigación.

“Yo creo que desde los procesos de práctica se podrían intencionar muchísimo más esos espacios de reflexión y de investigación sobre su propia práctica, ¿sí? Nosotros probablemente los procesos de práctica los estamos vinculando a este paso hacia el desarrollo formativo en terreno de modo progresivo, ¿cierto? Pero probablemente esa progresión también puede ir en función de la reflexión. Creemos que esa es la forma en la que podemos abordar esta brecha: a partir de, no esperar que las asignaturas de la línea de investigación y el seminario de grado desarrollen totalmente estas competencias, sino que también a través de las prácticas.”
(Autoridad curricular)



Conclusiones



El ejercicio de adaptar el MBE y complementarlo con marcos internacionales para identificar las competencias docentes más propias del siglo XXI, permitió tener un marco de referencia para obtener un panorama inicial respecto a los focos relacionados con el siglo XXI más y menos desarrollados en la FID en Chile.

En términos generales, el análisis de la formación inicial docente revisada presenta un resultado positivo y alentador. Se evidencia que la gran mayoría de los focos de competencias docentes del siglo XXI estuvo presente en al menos una de las once universidades revisadas. De hecho, de los 25 focos contemplados en el marco analítico, solo hubo 2 focos de competencias totalmente ausentes en la documentación de la FID que se analizó. Este hallazgo indica que muchas de las áreas temáticas clave para el Chile actual están siendo abordadas en la formación inicial docente, lo que definitivamente contribuye a una educación más integral y completa para las futuras generaciones.

Además, es favorable observar que la gran mayoría de las competencias que los participantes del estudio consideran relevantes para este siglo, coinciden con aquellas que están presentes curricularmente en una mayor cantidad de universidades. Particularmente, hay **dos áreas de competencias más**

consolidadas, que están presentes curricularmente a la vez que son percibidas como desarrolladas en la Formación Inicial Docente de Chile, estas son: una **ética profesional** que valora la diversidad y aboga por la inclusión, y la **práctica reflexiva**. ¿Cómo puede beneficiar esto el desarrollo integral de niños y niñas?

Por su parte, la **ética profesional** de los docentes juega un papel fundamental en el desarrollo de los estudiantes. Específicamente permite crear un entorno seguro y respetuoso, promoviendo el bienestar emocional del estudiantado y generando las condiciones necesarias para un aprendizaje óptimo (Hutchings, 2017). Además, este foco permite fomentar la honestidad, la responsabilidad, la integridad y el respeto mutuo, lo que ayuda a desarrollar en los estudiantes una sólida base ética (Berkowitz & Bier, 2004).

Por otra parte, los docentes que se involucran en la **práctica reflexiva** son más propensos a desarrollar estrategias de enseñanza efectivas que fomentan un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes. Al reflexionar sobre su propia práctica, los docentes pueden identificar enfoques pedagógicos que se ajusten mejor a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, al comprender mejor las necesidades de los estudiantes, pueden adaptar mejor sus me-

metodologías y realizar una retroalimentación constructiva, aumentando la motivación y confianza del estudiantado, mejorando incluso su rendimiento académico (Korthagen et al., 2006; Hatton y Smith, 1995).

El análisis mostró, por otro lado, al menos cinco **áreas de competencias menos desarrolladas en la Formación Inicial Docente de Chile**, que son importantes de trabajar. Estas son **el desarrollo de la inteligencia emocional, la gestión de conductas conflictivas, la incorporación de TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el pensamiento crítico y la formación ciudadana**.

En relación a las dos primeras competencias -referentes al desarrollo **socioemocional y la convivencia**-, ambas cuentan con muy baja presencia documental en los programas revisados. Esto se vio con fuerza en los actores participantes que, además, reconocieron que estas competencias son muy necesarias para enfrentar los desafíos post-pandémicos del aula actual. La evidencia muestra que la experiencia de vivir y de estudiar durante una pandemia global generó un deterioro en la salud mental de los estudiantes de pedagogía, los docentes en ejercicio, el estudiantado escolar y sus familias, en el contexto educativo chileno y mundial (Troncoso, 2022; Banco Mundial, UNICEF y UNESCO 2022). En este sentido, el aumento de problemas de salud mental y de violencia en las aulas demanda docentes capaces de gestionar sus propias emociones en contextos complejos, en miras a desarrollar habilidades socioemocionales y una buena convivencia en el estudiantado.

Por otro lado, la **incorporación de TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, así como **la formación ciudadana**, si bien están

presentes en los documentos de casi todas las universidades, ambas son competencias que los actores percibieron como ámbitos donde aún falta desarrollar con perspectivas más actualizadas. Asimismo, el **pensamiento crítico**, fue identificado muy claramente por los participantes como una competencia docente requerida para poder enfrentarse a los desafíos actuales. Sin embargo, su presencia en los documentos curriculares no es tan sólida. Estas tres son competencias crecientemente críticas para los docentes en Chile, pues además de poseerlas para enseñar de manera responsable, también deben desarrollarlas en las nuevas generaciones de estudiantes que tienen acceso a grandes cantidades de información. En una era donde la inteligencia artificial tiene un potencial desinformador (Kaplan, 2020), se hace relevante la articulación de estas tres áreas de competencia para manejar colectivamente la información disponible y las nuevas formas de dialogar y aprender.

¿Qué se puede hacer para avanzar en lo que falta desarrollar? En primer lugar, la colaboración entre actores ligados al mundo educativo es clave para la mejora del sistema en su conjunto. En este sentido, es muy valiosa la disposición de las instituciones formadoras a participar de investigaciones como esta, así como de diversas instancias de diálogo y discusión orientadas a la mejora permanente de la formación docente.

En términos generales, también se debe considerar que el contexto educativo actual es una realidad constantemente cambiante y donde surgen -en ocasiones- necesidades poco predecibles, como sucedió durante la reciente pandemia. Se hace preciso, entonces, **replantearse los mecanismos de rediseño curricular** de las carreras de peda-

gogía, aspirando a programas que aborden de manera sistemática los desafíos de la docencia asociados a los cambios y nuevos requerimientos sociales. Tal como mencionaron actores de la FID participantes de este estudio, se debe avanzar hacia procesos que sean más dinámicos, flexibles y abiertos a la mejora permanente.

Por otra parte, pensar la formación inicial docente en términos del aprendizaje de **competencias** va de la mano con fortalecer la aplicación práctica del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes impartidos por las universidades. En este sentido, una de las sugerencias de los actores clave de la FID apunta a **fortalecer la articulación entre conocimientos teóricos y prácticos**. Si bien el aspecto práctico de la pedagogía está potenciado en los estándares docentes actuales y las universidades han avanzado en esta línea durante los últimos años, es relevante impulsar mecanismos de diálogo y retroalimentación permanente tanto con las instituciones colaboradoras como con las y los estudiantes en práctica sobre la pertinencia de la formación que se está impartiendo.

En este sentido, la FID cumple un rol transformador fundamental en el sistema educativo, en tanto forma a las y los docentes que garantizarán procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y pertinentes al siglo XXI en los niños, niñas y jóvenes del país. Además, la oferta de formación continua y el desarrollo profesional docente también

tienen un gran potencial para promover una enseñanza actualizada que se adapte a los contextos educativos actuales. Ambas etapas formativas deben estar articuladas para asegurar **una trayectoria de formación permanente que se actualice y retroalimente** a partir del ejercicio profesional y de los nuevos requerimientos sociales. En otras palabras, se debe reconocer que las trayectorias docentes se construyen tanto en su paso por las instituciones formadoras, como también a través del aprendizaje continuo que experimentan los profesores y las profesoras en el ejercicio cotidiano de su labor.

Por ello, también **las escuelas son un espacio** clave, pues es donde se desenvolverán las futuras generaciones de docentes y donde transcurren los procesos de aprendizaje de niños y niñas. Es necesario, entonces, contar con condiciones mínimas a nivel de establecimientos de educación básica y media, donde se permita un desempeño innovador de los y las docentes, acorde a la formación que recibieron. Por consiguiente, la invitación a actualizar y transformar la docencia hacia una práctica acorde a los desafíos de este siglo se extiende no solo a tomadores de decisiones y profesionales de la educación en la FID, sino también a quienes trabajan en todos los niveles del ecosistema educativo nacional. Este proceso de mejora continua de la formación y la labor docente debe priorizar aquellas competencias de los estándares nacionales que han sido identificadas como las más idóneas para responder a los desafíos educativos del siglo XXI en Chile.



Bibliografía



Referencias bibliográficas del informe

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). What works in character education: A research-driven guide for educators. Character Education Partnership.

Darling-Hammond, L. (2019). A license to teach: Building a profession for 21st century schools. Routledge.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2007). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. John Wiley & Sons.

Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). Restarting and Reinventing School: Learning in the Time of COVID and Beyond. Learning Policy Institute.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

European Commission. (2019). Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. doi: 10.1016/0742-051X(94)00012-U

Hutchings, M. (2017). Creating a positive classroom climate: Practical strategies for teachers. *Research Matters*, 24, 1-8.

Kaplan, A. (2020). Artificial intelligence, social media, and fake news: Is this the end of democracy?. In *MEDIA & SOCIETY*, 149.

Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Russell, T. (Eds.). (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.029

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. Santiago.

OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030.

UNESCO. (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina. Análisis Comparativo de siete casos. Santiago: OREALC-UNESCO.

Troncoso Araya, J. (2022). ¿DE VUELTA A LA NORMALIDAD? ANÁLISIS PSICOLÓGICO DE LA VUELTA A CLASES EN TIEMPOS DE POSTPANDEMIA COVID-19. Cuadernos de neuropsicología, 16(1), 94-99. <https://dx.doi.org/10.7714/cnps/16.1.206>

Voogt, J., & Knezek, G. (Eds.). (2008). International handbook of information technology in primary and secondary education (Vol. 20). Springer Science & Business Media.

Referencias bibliográficas del marco analítico

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2004). Título de grado en Pedagogía y Educación Inicial. España: Universidad de Deusto.

Arrue, I. M. (2017). Marco común de competencia digital docente. Supervisión 21: revista de educación e inspección, (43), 9.

Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2017). Australian Professional Standards for Teachers. Australia.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and teaching of 21st century skills*, 17-66.

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.

European Commission. (2019). Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feldman, D. (2018). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Argentina: Ministerio de Educación.

Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente, Carreras de Pedagogía en Artes Visuales, Educación Básica/Media. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente, Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud, Educación Básica/Media. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente, Carreras de Pedagogía en Inglés, Educación Básica/Media. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. Santiago.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: programa de estudio de Educación Secundaria, especialidad Ciencia y Tecnología. Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Perú: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2019). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Argentina: Ministerio de Educación.

National Board for Professional Teaching Standards. (2012). Middle Childhood Generalist Standards (Third Edition).

National Institute of Education. (2009). A teacher education model for the 21st century: a report by the National Institute of Education, Singapore. Singapore.

OECD (2019). Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes.

P21. (2015). Framework for 21st Century Learning. The Partnership for 21st Century Skills.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: Dig-CompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

The National Council National. (2016). Guidelines for the Primary and Lower Secondary Teacher Education Programme for years 1-7. Noruega.

Unesco (2018). Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales.

Anexos

Anexo 1: Referencias para la construcción del marco analítico

Marcos de referencia

- UNESCO: Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina.
- P21 Framework for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Learning – P21).
- OECD: Learning Compass 2030. Future of Education and Skills (OCDE Compass).
- European Commission: Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).
- A Teacher Education Model for the 21st Century (TE21).

Estándares nacionales de docencia

- Estándares Orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica, año 2012.
- Estándares actualizados: 1) Marco para la Buena Enseñanza. Adicionalmente se indagaron los Estándares de la Profesión Docente para la Carrera de Pedagogía, los que incluyeron: 2) Pedagogía en Artes Visuales, 3) Pedagogía en inglés, 4) Pedagogía en Educación Física y Salud¹².

Estándares internacionales de docencia

- Estados Unidos: Middle Childhood Generalist Standards (Third Edition) For Teachers of students 7-12.
- Singapur: A teacher Education Model for the 21st Century (TE21).
- Australia: Australian Professional Standards for Teachers.
- Noruega: National Guidelines for the Primary and Lower Secondary Teacher Education Programme for years 1-7.
- España: Título de grado en Pedagogía y Educación Inicial.
- España: Marco común de competencia digital docente.
- Argentina: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.
- Argentina: Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica.
- Perú: Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente.
- Perú: Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.

Literatura sobre Habilidades del siglo XXI

- Lemke, C. (2002). enGauge 21st Century Skills: Digital Literacies for a Digital Age.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Assessment and teaching of 21st century skills, 17-66.
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. International Journal of Instruction, 11(3), 1-16.
- European Commission. (2019). Key Competences for Lifelong Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

¹²No se indagaron estándares de otras asignaturas pues únicamente los mencionados estuvieron disponibles al momento del análisis.

Tabla 16. Marcos y estándares de referencia para la construcción del marco analítico, según foco.

Dominio	Foco	Marcos y estándares
A: Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Principios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • DigCompEdu • OCDE Compass
	Principios de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Inicial Docente en competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina • P21 • OCDE Compass
	NUEVO: Vínculo de la disciplina con la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE Compass
	NUEVO: Conocimiento interdisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE Compass
	Conocimiento didáctico apoyado por las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • enGauge 21st Century Skills • Marco Común de Competencia Digital Docente • Defining Twenty-First Century Skills • DigCompEdu
	Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje apoyado por las TIC	<ul style="list-style-type: none"> • DigCompEdu
B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Key competences for lifelong learning • A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education • P21 • Defining Twenty-First Century Skills
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Inicial Docente en competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina • Key competences for lifelong learning • A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education

C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> • P21 • OCDE Compass • Formación Inicial Docente en competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina • Implications, information and knowledge society in education • Defining Twenty-First Century Skills
	Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education • OCDE Compass • Defining Twenty-First Century Skills
	NUEVA: Competencias digitales	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE Compass • DigCompEdu
	NUEVA: Competencias comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> • P21
	NUEVA: Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE Compass
	NUEVA: Integración y transferencia de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE Compass
D: Responsabilidades profesionales	Ética profesional (Valoración de la diversidad)	<ul style="list-style-type: none"> • P21 • Key competences for lifelong learning • A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education • enGauge 21st Century Skills - Digital literacies for a digital age
	Práctica reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education • OCDE Compass • Defining Twenty-First Century Skills

	Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Key competences for lifelong learning • Marco Común de Competencia Digital Docente • Implications, information and knowledge society in education • enGauge 21st Century Skills - Digital literacies for a digital age • Formación Inicial Docente en competencias para el siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina • Defining Twenty-First Century Skills
	Comunicación con familias y apoderados apoyada por tecnologías digitales	<ul style="list-style-type: none"> • DigCompEdu

Anexo 2: Pautas de entrevistas y grupos focales

I. Autoridades Curriculares (entrevistas)

Presentación: estimada o estimado participante, mediante la presente iniciativa tenemos el objetivo de conocer en mayor detalle su opinión con respecto a la formación de la oferta programática de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con la que usted se relaciona. Con esto se pretende indagar las competencias docentes relevantes a ser formadas para enseñar en este Siglo XXI. Su participación consistirá únicamente en contestar un conjunto de preguntas

1- Considerando el contexto actual, marcado por las particularidades del Siglo XXI y por lo que será la post-pandemia, ¿cuáles diría que son los principales desafíos de enseñar en la actualidad? (Solicitar que den ejemplos concretos, y cómo se expresan en la sala de clases)

2- ¿Qué competencias son necesarias de desarrollar en los docentes para estar bien preparados para abordar estos desafíos? ¿Se trata de competencias nuevas o son competencias que ya existían y que es necesario reforzar? ¿Hay competencias que se han venido desarrollando y que hoy ya no considera relevantes? ¿Por qué?

3- ¿Cuáles de estas competencias docentes para el Siglo XXI y para la post-pandemia se encuentran en la oferta curricular y programática de su carrera?

4- ¿De qué forma se desarrollan estas competencias docentes en su oferta curricular y programática? ¿Desde cuándo se desarrollan? ¿Qué marcos son los que se han utilizado como referente?

5- ¿Qué brechas ve en la oferta curricular y programática de su carrera respecto de las competencias docentes que mencionaba como fundamentales anteriormente?

6- ¿Qué mejoras sugeriría para abordar adecuadamente los vacíos mencionados?

II. Formadores de formadores (grupos focales)

Presentación: mediante la presente iniciativa tenemos el objetivo de conocer en mayor detalle sus opiniones con respecto a la formación en la carrera de Pedagogía en Educación Básica con la que usted se relaciona. Con esto se pretende indagar las competencias docentes, enfocada en elementos del Siglo XXI, que son formadas. Su participación consistirá únicamente en contestar un conjunto de preguntas que le será ofrecido.

1- Considerando el contexto actual, marcado por las particularidades del Siglo XXI y por lo que será la post-pandemia, ¿cuáles diría que son los principales desafíos de enseñar en la actualidad? (Solicitar que den ejemplos concretos, y cómo se expresan en la sala de clases)

2- ¿Qué competencias son necesarias de desarrollar en los docentes para estar bien preparados para abordar estos desafíos?

3- En los cursos que realizan, ¿de qué manera enseñan competencias docentes para el Siglo XXI y elementos que serán pertinentes para la educación post-pandémica? (Por favor abordar aspectos pedagógicos y disciplinares, así como teóricos y prácticos).

4- ¿Qué tipo de metodologías de evaluación utilizan para enseñar elementos para el Siglo XXI y aquellos post-pandémicos? ¿Cree que es necesario evaluar de otra manera? (Pedir ejemplificar)

5- ¿Qué brechas ven en la oferta curricular y programática de su carrera en relación a las competencias mencionadas como relevantes de enseñar?

6- ¿Qué mejoras sugeriría, y cómo las llevaría a cabo, para abordar adecuadamente los vacíos mencionados?

III. Estudiantes en práctica (grupos focales)

Presentación: estimada o estimado participante, mediante la presente iniciativa tenemos el objetivo de conocer en mayor detalle su opinión con respecto a la formación en la carrera de Pedagogía en Educación Básica con la que usted se relaciona. Con esto se pretende indagar las competencias docentes, enfocada en elementos del Siglo XXI, que son formadas. Su participación consistirá únicamente en contestar un conjunto de preguntas que le será ofrecido.

1- Considerando el contexto y los estudiantes en la actualidad (Siglo XXI y pandemia) ¿cuáles son los principales desafíos y dificultades que ven para enseñar (Estimular que se entreguen ejemplos concretos relacionados con sus vivencias en el aula).

2- ¿Cuán preparados se sienten para enseñar a las y los estudiantes hoy día, en especial luego de la pandemia? (Solicitar que entreguen ejemplos concretos del aula)

3- ¿Qué sienten que les falta/faltó en su formación para enseñar a las y los estudiantes hoy día? (Profundizar sobre la malla curricular y las experiencias pedagógicas y disciplinares, así como teóricas y prácticas, y solicitar que den ejemplos con experiencias concretas del aula)

4- ¿Qué sugerencias harían a su Universidad para mejorar la formación docente para el Siglo XXI y la post-pandemia?

Anexo 3: Resultados del análisis documental

Focos de competencias docentes del siglo XXI presentes en los documentos de la Formación Inicial Docente

Tabla 17. Cantidad de universidades con focos del Dominio A presentes en sus documentos.

Dominio A	Nº de Universidades
Principios de aprendizaje	2
Principios de desarrollo	10
Vínculo de la disciplina con la práctica	5
Conocimiento interdisciplinar	4
Conocimiento didáctico apoyado por las TIC	11
Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje apoyado por las TIC	4
Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación apoyado por las TIC	1

Los focos más presentes a nivel curricular en la FID revisada son: el Conocimiento didáctico apoyado por las TIC y los Principios de desarrollo. El primero refiere a la incorporación de las TIC en la planificación y la aplicación de los procesos de enseñanza, y es uno de los dos focos de todo el marco analítico que está presente en los documentos de todas las universidades revisadas. El segundo tiene dos áreas, por un lado, la comprensión del contexto sociocultural del estudiantado, que está muy presente (10 universidades), y por otra parte, la comprensión del desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes, que está muy poco presente (2 universidades).

Los focos menos presentes a nivel documental son los Principios de aprendizaje y el Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación. El primero refiere, en primer lugar, a la comprensión y promoción del aprendizaje auto-regulado en los niños y niñas (0 universidades), también a la comprensión y manejo de las barreras para el aprendizaje y la accesibilidad tecnológica (2 universidades), y por último a la comprensión y desarrollo de la agencia en niños y niñas (0 universidades). El segundo foco, presente en solo 1 universidad, incluye el análisis de evidencias digitales de aprendizaje (0 universidades) y el uso de tecnologías digitales en los procesos de retroalimentación (1 universidad).

Tabla 18. Cantidad de universidades con focos del Dominio B presentes en sus documentos.

Dominio B	N° de Universidades
Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad	9
Promoción de un ambiente para la buena convivencia	8
Apoyo al desarrollo socioemocional	1
Formación ciudadana	10
Formación comunitaria	4

Del dominio B, la formación ciudadana fue el foco más presente a nivel documental, en casi todas las universidades. Este foco incluye tres descriptores, en torno a distintos temas: vida democrática y derechos humanos (10 universidades), alfabetización ambiental (6 universidades) y uso responsable de tecnologías digitales (3 universidades).

En segundo y tercer lugar dentro de este dominio, estuvieron los focos de Promoción de un ambiente de respeto y valoración a la diversidad, y Promoción de un ambiente para la buena convivencia. El primero se orienta a la creación de un entorno seguro y libre de discriminación en el aula, y el segundo se relaciona a la capacidad de gestionar conductas conflictivas y a promover buenas relaciones dentro del estudiantado.

La formación comunitaria, siendo un foco incorporado de manera novedosa al marco, estuvo presente en menos de la mitad de las universidades. Este foco incluye, por un lado, el vínculo con el entorno local (3 universidades) y la aplicación de enfoques pedagógicos de aprendizaje y servicio (2 universidades).

Finalmente, el Apoyo al desarrollo socioemocional estuvo presente a nivel documental en solo una universidad. Esta competencia apunta, por un lado, al actuar empático y asertivo por parte del docente, y por otro lado, al modelamiento de estas actitudes en el estudiantado.

Tabla 19. Cantidad de universidades con focos del Dominio C presentes en sus documentos.

Dominio C	Nº de Universidades
Comunica y demuestra altas expectativas	0
Participación de los estudiantes	3
Pensamiento crítico	6
Pensamiento creativo	6
Metacognición	1
Competencias digitales	1
Competencias comunicacionales	7
Resolución de problemas	0
Integración y transferencia de conocimientos	3

El dominio C es donde el análisis reveló proporcionalmente menos focos presentes en los documentos de las universidades revisadas. Además, aquellos focos que destacan de este dominio siguen estando presentes en menos universidades, en relación a los focos más presentes de otros dominios. De los 9 focos de este dominio, solo 3 estuvieron presentes en más de la mitad de las universidades revisadas. El primero de ellos es el de Competencias comunicacionales, que consiste en la comprensión y manejo de estrategias para el desarrollo de habilidades comunicativas efectivas en el estudiante. Posteriormente, presentes en la misma cantidad de universidades se encuentran el desarrollo del Pensamiento crítico y del Pensamiento creativo.

Por el contrario, dos de los focos de este dominio estuvieron totalmente ausentes en los documentos revisados. El primero de ellos es Comunica y demuestra altas expectativas, específicamente el descriptor que alude a fortalecer la autoestima académica y la autoeficacia de niños y niñas. El segundo de ellos, añadido de manera novedosa al marco analítico, es el de Resolución de problemas.

Tabla 20. Cantidad de universidades con focos del Dominio D presentes en sus documentos.

Dominio D	Nº de Universidades
Ética profesional	10
Práctica reflexiva	11
Trabajo colaborativo	10
Comunicación con familias y apoderados apoyada por tecnologías digitales	1

Este último dominio es el más abordado, pues 4 de sus 5 focos estuvieron presentes en los documentos de todas o casi todas las universidades revisadas. El foco de Práctica reflexiva incorpora dos descriptores, uno orientado a las estrategias de autoinspección de la propia labor (11 universidades) y otro orientado a la transformación y mejora permanente de su labor (9 universidades). La Ética profesional se refiere, específicamente, a una comprensión amplia de la diversidad y un actuar orientado al respeto y valoración de esta. El trabajo colaborativo, por su parte, se refiere a la colaboración entre docentes, ya sea intra o interdisciplinar, y considerando el apoyo entre docentes con distintos años de experiencia.

El único foco poco presente es la Comunicación con familias y apoderados, específicamente en lo referente a la incorporación de tecnologías digitales en la comunicación con las familias de los y las estudiantes.

Anexo 4: Resultados del análisis de las instancias de recolección oral

El siguiente apartado se divide en cinco temáticas que fueron centrales en la fase de recolección oral, expuestas en el siguiente orden: Desafíos del Siglo XXI y de la postpandemia; Competencias a desarrollar para el Siglo XXI y la postpandemia; Desarrollo de estas competencias en la oferta curricular de programas de estudio; Competencias que falta desarrollar en la oferta curricular; y finalmente, Sugerencias de mejora para la oferta curricular. Para ello, el análisis buscó plasmar la cantidad de universidades donde se abordó cada tema en las instancias orales, incluyendo cuáles de los actores clave mencionaron la categoría en cuestión. Posteriormente, se realizó un análisis propiamente cualitativo, focalizado en el contenido de lo que los testimonios indagados han ofrecido, pretendiendo tanto describir, como dar explicaciones de los asuntos tratados.

Cabe señalar que el proceso de análisis del material recopilado incluyó un ejercicio de traducción entre los conceptos utilizados por los actores clave y el marco analítico de competencias docentes utilizado en este estudio. En otras palabras, los actores pueden haber utilizado términos distintos para referirse a ciertas competencias, sin embargo, se priorizó la explicación entregada para analizar si coincidía o no con alguna de las definiciones del marco analítico.

i. Desafíos del Siglo XXI y de la postpandemia

Tabla 21. Desafíos del siglo XXI identificados por los participantes del estudio.

Desafíos del siglo XXI	N° total de Universidades donde se mencionó	N° de Universidades donde Estudiantes lo mencionaron	N° de Universidades donde Formadores de formadores lo mencionaron	N° de Universidades donde la Autoridad curricular lo mencionó
Aplicación práctica de los conocimientos en FID	1	0	0	1
Alfabetización ambiental	1	0	0	1
Capacitación y formación docente	3	1	1	1
Co-construcción de la enseñanza-aprendizaje	1	0	1	0
Colaboración docente	1	1	0	0
Cultura de la inmediatez	1	1	1	0
Desmotivación por el aprendizaje	1	0	1	0
Enseñanza para la diversidad e inclusión	5	4	1	3
Evaluación de competencias matemáticas	1	0	1	0
Habilidades interpersonales y socioemocionales	2	0	2	0
Interdisciplina	1	0	1	0
Multimodalidad de la enseñanza y aprendizaje	2	2	0	1
Organización del aula	1	1	0	0

Pensamiento crítico	3	1	2	0
Resolución de problemas	1	0	1	0
Responsabilidad y formación ciudadana	3	1	1	1
Rol de la familia en el aprendizaje	2	2	0	0
Uso de TICs	3	2	1	1

Los desafíos del siglo XXI para la docencia consisten en aquellos que, independientemente de la contingencia de la pandemia, ya comenzaban a ser percibidas como relevantes en las primeras décadas de este siglo y probablemente lo seguirán siendo en los años venideros. Aquellas que se repitieron en al menos tres de las cinco universidades participantes de las instancias de recolección oral son:

1) Enseñanza para la diversidad y la inclusión (5 universidades)

Se reconocen las aulas actuales como contextos de alta diversidad entre estudiantes, esto comprendido desde un concepto amplio de diversidad. Esto plantea desafíos para la docencia, en tanto se deben adquirir competencias que permitan garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos para todo el estudiantado.

2) Capacitación y formación continua del cuerpo docente (3 universidades)

En el contexto social y tecnológico cambiante, se reconoce al docente como una persona que debe aspirar a un aprendizaje continuo para mejorar sus labores. La actualización debiese abordar temáticas variadas, desde innovaciones metodológicas y de contenido, hasta las problemáticas propias de su contexto educativo particular.

3) Pensamiento crítico (3 universidades)

Se reconoce este ámbito como una habilidad necesaria que posean los y las docentes, particularmente para ser críticos con su propia labor y reflexionar respecto al rol de la educación en la sociedad. Asimismo, se menciona como un objetivo para la docencia de formar estudiantes que se enfrenten críticamente a los desafíos del mundo contemporáneo.

4) Responsabilidad y formación ciudadana (3 universidades)

Se entiende este desafío como la necesidad de que el cuerpo docente posea y sepa enseñar la responsabilidad individual frente a temáticas sociales, políticas y económicas contingentes. Se vincula al pilar de la educación (Delors, 1994) del “aprender a vivir juntos” y al ejercicio ético de la ciudadanía.

5) Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (3 universidades)

Dentro de este ámbito los desafíos mencionados apuntan, por un lado, al necesario conocimiento que deben tener los y las docentes sobre estas tecnologías y cómo usarlas crítica y responsablemente. Y por otra parte a las estrategias que deben conocer los y las docentes para lidiar con el uso problemático de las tecnologías digitales en el estudiantado, redirigiendo su uso a favor del aprendizaje.

Tabla 22. Desafíos de la post-pandemia identificados por los participantes del estudio¹⁴.

Desafíos de la post-pandemia	N° total de Universidades donde se mencionó	N° de Universidades donde Estudiantes lo mencionaron	N° de Universidades donde Formadores de formadores lo mencionaron	N° de Universidades donde la Autoridad curricular lo mencionó
Adaptación a la enseñanza -aprendizaje presencial	3	2	2	0
Aislamiento disciplinar de matemáticas	1	0	1	0
Brechas de aprendizaje	5	4	1	2
Colaboración docente presencial	1	0	1	0
Vínculo con el contexto social del estudiantado	1	0	1	0
Comunicación con apoderados	1	0	1	0
Formación socioemocional	4	4	3	3
Gestión de la incertidumbre	1	0	1	0
Priorización curricular	2	1	1	0
Sobrecarga laboral	1	0	1	0
Socialización y convivencia escolar	4	4	1	2

¹⁴En esta tabla el N° total no siempre corresponde a la sumatoria simple de las otras tres columnas, puesto que en una misma universidad distintos actores pueden haber mencionado el mismo desafío.

Respecto a los desafíos para la docencia posterior al periodo de la pandemia por COVID-19, hay cuatro de ellos que destacan, siendo mencionados en todas o casi todas las universidades participantes de esta fase de recolección. Estos temas fueron:

1) Brechas de aprendizaje (5 universidades)

Se reconoce transversalmente los aprendizajes perdidos y/o no adquiridos durante el periodo de clases virtuales, como el principal problema a enfrentar en términos pedagógicos. Esto se hace especialmente notorio en los primeros años de enseñanza básica, con los retrasos en las habilidades de lectoescritura y las habilidades de autonomía en la vida cotidiana asociadas al inicio de la etapa escolar.

2) Formación socioemocional (4 universidades)

Si bien este ámbito se mencionó como algo relevante en general en este siglo, sí se percibió como urgente atender las necesidades socioemocionales agravadas por la falta de presencialidad durante la pandemia. Las consecuencias negativas a nivel socioemocional se expresan como un problema a nivel de sociedad, incluyendo tanto a docentes como a estudiantes y sus familias.

3) Socialización y convivencia escolar (4 universidades)

Muy ligado al desafío anterior, los actores clave reconocieron problemas en el estudiantado respecto a la socialización entre pares, pues aumentaron las situaciones de violencia, además de una mayor dificultad con el respeto a las normas de convivencia y a la autoridad de docentes y cargos directivos.

4) Adaptación a la enseñanza-aprendizaje presencial (3 universidades)

En este ámbito, se señalaron desafíos respecto a la participación del estudiantado en el aula y sus capacidades de expresión oral. Asimismo, se plantea un desafío para los y las docentes el volver a realizar clases presenciales, utilizando las herramientas tecnológicas a su favor y apuntando a fortalecer la concentración y la motivación por el aprendizaje del estudiantado.

ii. Competencias necesarias a desarrollar para el siglo XXI y la post-pandemia

Tabla 23. Competencias docentes identificadas como necesarias a desarrollar por los participantes del estudio¹⁵.

Dominio	Foco (y descriptor) de competencias docentes del siglo XXI	N° de Universidades donde se mencionó	N° de Universidades donde Formadores de formadores lo mencionaron	N° de Universidades donde la Autoridad curricular lo mencionó
A	Principios de desarrollo (1.7)	2	1	1
	Conocimiento didáctico apoyado por las TIC (2.6)	3	2	2
B	Apoyo al desarrollo socioemocional (6.2)	4	3	1
C	Participación de los estudiantes (7.9)	1	0	1
	Participación de los estudiantes (7.9)	3	3	2

D	Ética profesional (10.3)	3	3	1
	Práctica reflexiva (11.1)	2	2	0
	Práctica reflexiva (11.2)	2	2	1
	Trabajo colaborativo (11.7)	4	4	1
Competencias emergentes ¹⁶	Pensamiento crítico de los y las docentes ¹³	4	4	1
	Flexibilidad y adaptación a diversos contextos educativos	3	3	0
	Liderazgo	1	1	1
	Autocuidado laboral	1	1	0
	Implementación de evaluaciones innovadoras	2	1	1

En las instancias de recolección oral, solo se les consultó a los grupos de formadores de formadores y a las autoridades curriculares sobre cuáles eran las competencias necesarias a desarrollar para el siglo XXI.

Respecto a los focos de competencias del marco analítico percibidos como necesarios para enfrentar los desafíos actuales, los que fueron identificados de manera más transversal (o sea, en al menos 3 de las 5 universidades participantes del estudio) fueron:

- **Apoyo al desarrollo socioemocional (4 universidades):** referente a la capacidad del docente de gestionar sus propias emociones, para poder contribuir al desarrollo socioemocional de sus estudiantes.
- **Pensamiento crítico (4 universidades):** referente centralmente al pensamiento crítico del propio docente, como una base para ser un aporte al desarrollo social y de la educación, además de promover el pensamiento crítico del estudiantado.
- **Trabajo colaborativo (4 universidades):** particularmente refiere al trabajo entre colegas docentes.
- **Conocimiento didáctico apoyado por las TIC (3 universidades):** se refiere a cómo los y las docentes incorporan las tecnologías digitales al proceso de enseñanza.
- **Pensamiento creativo (3 universidades):** se refiere a la creatividad e innovación pedagógica.
- **Práctica reflexiva (3 universidades):** se refiere a la capacidad de auto-inspeccionar y mejorar continuamente su propia labor.

¹⁵En esta tabla el N° total no siempre corresponde a la sumatoria simple de las otras tres columnas, puesto que en una misma universidad distintos actores pueden haber mencionado el mismo desafío.

¹⁶Esta competencia fue incluida para el análisis como parte del foco "Pensamiento crítico".

- **Ética profesional (3 universidades):** se refiere a los conocimientos y herramientas para comprender la diversidad en el aula.
- **Flexibilidad y adaptación a diversos contextos educativos (3 universidades):** este fue el único foco mencionado de manera transversal que no se encontraba presente en el marco analítico del estudio. Refiere a la capacidad del docente de adecuarse y desempeñarse correctamente en contextos educativos variados, tomando en cuenta las características particulares de la comunidad educativa.

iii. Competencias desarrolladas en la oferta curricular

Tabla 24. Competencias docentes del siglo XXI identificadas como desarrolladas en la oferta curricular por los participantes del estudio¹⁷.

Dominio	Competencias docentes del siglo XXI desarrolladas en la oferta curricular	N° de Universidades donde se mencionó	N° de Universidades donde estudiantes lo mencionaron	N° de Universidades donde Formadores de formadores lo mencionaron	N° de Universidades donde la Autoridad curricular lo mencionó
A	Principios de aprendizaje (1.4)	1	1	0	1
	Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación (4.5)	1	0	0	1
	Conocimiento didáctico apoyado por las TIC (2.6)	2	2	1	1
	Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje apoyado por las TIC (4.2)	1	0	0	1
B	Promoción de un ambiente de respeto y valoración a la diversidad (5.1 y 5.2)	2	0	1	1
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia (5.4)	1	0	0	1
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia (5.6)	1	0	0	1
	Apoyo al desarrollo socioemocional (6.2)	1	0	0	1
	Formación ciudadana (6.5)	2	0	2	0
	Formación ciudadana (6.7)	1	0	1	0

¹⁷En esta tabla el N° total no siempre corresponde a la sumatoria simple de las otras tres columnas, puesto que en una misma universidad distintos actores pueden haber mencionado el mismo desafío.

	Formación ciudadana (6.8)	1	0	1	0
	Formación comunitaria	2	0	2	0
C	Integración y transferencia de conocimientos	3	0	2	1
	Pensamiento creativo (*)	2	0	2	1
	Competencias digitales	2	2	1	1
	Participación de los estudiantes (7.9)	1	0	0	1
	Resolución de problemas	1	0	1	0
D	Práctica reflexiva (11.1)	5	0	4	2
	Ética profesional (10.3)	4	1	1	4
	Práctica reflexiva (11.2)	3	0	2	1
	Trabajo colaborativo (11.7)	2	0	2	0

Cabe señalar que este tema fue preguntado solo a la autoridad curricular y a los grupos de formadores de formadores, pudiendo ser abordado tangencialmente en los grupos focales de estudiantes. Respecto a los focos de competencias desarrollados en la oferta curricular, los que fueron identificados de manera más transversal (o sea, en al menos 3 de las 5 universidades participantes del estudio) fueron:

- **Práctica reflexiva** (5 universidades): lo que incluye la capacidad de autoconocimiento profesional y la mejora permanente de la propia labor.
- **Ética profesional** (4 universidades): respecto al reconocimiento y valoración de la diversidad en el aula.
- **Pensamiento creativo** (3 universidades): particularmente en lo concerniente a la creatividad e innovación pedagógica, es decir, cómo el o la docente aplica su propia creatividad para fomentar la creatividad del estudiantado.

En términos generales, el dominio percibido más transversalmente como desarrollado es el Dominio D: Responsabilidades profesionales.

iii. Competencias desarrolladas en la oferta curricular

Tabla 25. Competencias docentes del siglo XXI identificadas como que falta desarrollar en la oferta curricular por los participantes del estudio¹⁸.

Dominio	Competencias docentes del siglo XXI que falta desarrollar	N° de Universidades donde se mencionó	N° de Universidades donde estudiantes lo mencionaron	N° de Universidades donde Formadores de formadores lo mencionaron	N° de Universidades donde la Autoridad curricular lo mencionó
A	Principios de aprendizaje (1.4)	3	3	1	0
	Principios de desarrollo (1.7)	2	2	0	0
	Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje (4.2)	1	0	0	2
	Conocimiento didáctico apoyado por las TIC (2.6)	3	1	1	2
	Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación (4.8)	1	0	0	1
B	Formación ciudadana (6.7)	1	0	0	1
	Promoción de un ambiente de respeto y valoración a la diversidad	2	2	0	0
	Formación ciudadana (6.5)	4	4	1	1
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia (5.6)	4	4	0	0
	Apoyo al desarrollo socioemocional (6.2)	4	4	1	1
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia (5.4)	1	1	0	0
C	Comprensión y promoción del desarrollo de herramientas comunicativas en el estudiantado	1	1	0	1
	Pensamiento creativo (*)	2	1	1	1

	Pensamiento crítico (8.1)	1	0	0	1
D	Práctica reflexiva (11.2)	1	1	0	1
	Ética profesional (10.3)	1	1	0	0
	Trabajo colaborativo (11.7)	1	1	0	0
	Comunicación con familias y apoderados apoyada por las tecnologías digitales (12.6)	2	2	0	0

Respecto a los focos de competencias donde se reconoce que falta desarrollar de manera efectiva en la carrera, aquellos que fueron mencionados de manera más transversal fueron:

- **Promoción de un ambiente para la buena convivencia (4 universidades):** este ámbito fue mencionado particularmente respecto a las dificultades para gestionar de manera efectiva las conductas disruptivas y los conflictos en el aula.
- **Apoyo al desarrollo socioemocional (4 universidades):** se refiere principalmente a las dificultades de las futuras generaciones docentes de lidiar, por un lado, con la carga emocional que genera en ellos mismos su labor. Y por otro lado, con las dificultades para responder y manejar de manera asertiva las circunstancias socioemocionales del estudiantado.
- **Formación ciudadana (3 universidades):** se menciona tanto la formación sobre vida democrática y derechos humanos, así como la alfabetización ambiental.
- **Conocimiento didáctico apoyado por las TIC (3 universidades):** se le dio especial énfasis a la brecha que se generó en este ámbito al experimentar las prácticas pedagógicas en modalidad de enseñanza remota.
- **Principios de aprendizaje (3 universidades):** particularmente el ámbito referente a la accesibilidad y la inclusión tecnológica del estudiantado.

El dominio B fue aquel más percibido con carencias en su desarrollo, y el dominio D aquel menos mencionado en esta sección; lo que reafirma los hallazgos de la sección anterior.

iv. Sugerencias de mejora a la oferta curricular

Tabla 26. Sugerencias de mejora mencionadas por los participantes del estudio.

Sugerencias de mejora	Nº de Universidades donde se mencionó
Vinculación de conocimientos teóricos y prácticos	4
Incorporación de contenidos específicos del siglo XXI	4
Mejora de las prácticas pedagógicas	3
Formación respecto a uso estratégico de TICs	2
Aplicación de didáctica innovadora	2

Varias de las sugerencias hechas por los actores clave apuntaban a problemáticas más específicas de cada institución. Sin embargo, esta tabla compila aquellas que se repitieron en la recolección oral de al menos dos universidades.

- 1) Vinculación de conocimientos teóricos y prácticos:** se refiere a la articulación entre los contenidos teóricos y las actividades o instancias prácticas. A partir de identificar dificultades en el proceso de contextualizar lo aprendido en la carrera a la práctica docente en aula, se sugiere hacer más explícito la bajada práctica de la teoría educativa a diversos contextos educacionales reales.
- 2) Incorporación de contenidos específicos del siglo XXI:** se refiere a la posibilidad de facilitar instancias formativas específicamente orientadas a temas como desarrollo socioemocional, convivencia escolar, gestión de aulas diversas, educación sexual y formación ciudadana.
- 3) Mejora de las prácticas pedagógicas:** la mejora específica sugerida varía en cada institución, dentro de las que se incluyen prácticas progresivas, en contextos educacionales diversos y con un componente de práctica reflexiva e investigación.
- 4) Formación respecto al uso estratégico de TICs:** en solo dos instituciones se sugiere potenciar esta área, con un abordaje en la etapa inicial de la carrera y con algún curso orientado exclusivamente a los usos pedagógicos de las TICs.
- 5) Aplicación de didáctica innovadora:** también mencionado en solo dos instituciones, se reconoce como un aspecto ideal el hecho de que los y las docentes de la carrera utilicen didácticas innovadoras. Esto se sugiere bajo la lógica de que las futuras generaciones de docentes pueden aprender del ejemplo de sus formadores.

vi. Síntesis

Competencias docentes del siglo XXI mencionadas en las instancias de recolección oral

La siguiente tabla reúne aquellos focos del marco analítico que se mencionaron en las instancias de recolección oral, identificando la cantidad de universidades (del total de 5 que participaron de esta fase) que mencionaron cada foco, respecto a los ámbitos revisados: i) Competencia necesaria para enfrentar los desafíos actuales, ii) Competencia desarrollada en la oferta curricular¹⁹, y iii) Competencia que falta desarrollar en la oferta curricular. Esto permitirá visualizar aquellas áreas de competencias que los actores clave de la FID perciben como más relevantes, pues son aquellas que emergieron espontáneamente desde los participantes.

Tabla 27. Cantidad de universidades que mencionaron los focos de competencias en las instancias de recolección oral, según cada tema revisado.

Dominio	Focos de competencias docentes del siglo XXI	N° de universidades donde se mencionó como "Competencia necesaria"	N° de universidades donde se mencionó como "Competencia desarrollada"	N° de universidades donde se mencionó como "Competencia que falta desarrollar"
A	Principios de aprendizaje	0	1	3
	Principios de desarrollo	2	0	2
	Conocimiento didáctico apoyado por las TIC	3	2	3

	Construcción y recopilación de evidencias de aprendizaje apoyado por las TIC	0	1	1
	Análisis de evidencias de aprendizaje y retroalimentación	0	1	1
B	Promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad	0	2	2
	Promoción de un ambiente para la buena convivencia	0	2	4
	Apoyo al desarrollo socioemocional	4	1	4
	Formación ciudadana	0	2	3
	Formación comunitaria	0	1	0
	Participación de los estudiantes	1	1	0
	Pensamiento crítico	4	2	1
	Pensamiento creativo	3	3	2
	Competencias digitales	0	1	0
	Competencias comunicacionales	0	0	1
	Resolución de problemas	0	0	1
	Integración y transferencia de conocimientos	0	2	0
D	Ética profesional	3	4	1
	Práctica reflexiva	3	5	1
	Trabajo colaborativo	4	2	1
	Comunicación con familias y apoderados apoyada por las TIC	0	20	2

Competencias docentes del siglo XXI ausentes en las instancias de recolección oral

La falta de menciones de ciertos focos puede señalar, por contraste, qué entienden los actores clave de la FID como las competencias docentes del siglo XXI relevantes. Asimismo, la ausencia de estos focos indica a qué ámbitos de competencias se le da menor importancia durante la formación y la práctica, pues no están presentes de manera explícita en la percepción de los actores de la FID sobre la docencia actual.

El dominio A y el C son los únicos donde hay focos de competencias totalmente ausentes en el análisis de las instancias de recolección oral. Mientras que en el B y el D todas las competencias estuvieron presentes en el análisis.

Dominio	Focos de competencias docentes del siglo XXI ausentes en las instancias orales
A	Vínculo de la disciplina con la práctica
	Conocimiento interdisciplinar
C	Comunica y demuestra altas expectativas
	Metacognición