



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



Importancia de las competencias genéricas en contextos educativos virtuales
en la formación de maestras de infantil

Marcela Bertoglio Salazar, María Soledad Robinson Seisdedos

Trayectorias Universitarias, 9 (17), e144, 2023

ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e144>

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

Importancia de las competencias genéricas en contextos educativos virtuales en la formación de maestras de infantil

Importance of generic skills in virtual educational contexts in the training of infant teachers

Marcela Bertoglio Salazar

<https://orcid.org/0000-0002-3585-2591>

mbertoglio@ucm.cl

Universidad Católica del Maule, Chile

María Soledad Robinson Seisdedos

<https://orcid.org/0000-0002-2776-177X>

maria.robinson@uv.cl

Universidad de Valparaíso, Chile

RESUMEN

La experiencia que surgió en educación superior a partir de las restricciones sanitarias aplicadas por el Covid-19, permitió observar los efectos de la incorporación obligada de herramientas digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que puso de manifiesto las competencias requeridas para hacerles frente. El presente artículo da cuenta de un estudio de casos múltiple realizado con estudiantes de cuarto año de la carrera de Educación Infantil pertenecientes a dos universidades chilenas, cuyo propósito se orientó en indagar acerca de las competencias que se ponen en ejercicio durante el trabajo de tesis guiado de manera virtual durante el curso de la pandemia. Los procedimientos de recogida de información utilizados fueron preguntas de autoevaluación, entrevistas semiestructuradas y grupo focal aplicados a las participantes del estudio. Los resultados dan cuenta de la relevancia que las estudiantes otorgan en un contexto de trabajo remoto a la gestión del tiempo, la flexibilidad y empatía al interior del grupo de trabajo y las estrategias que se utilizan para afrontar problemas. Estos resultados permiten discutir acerca del rol que ocupan las competencias genéricas en la formación de futuras educadoras/es, con el fin de avanzar en el fortalecimiento de ellas durante la formación de pregrado.

PALABRAS CLAVE

trabajo de tesis,
competencias genéricas,
formación de pregrado,
maestras en educación infantil,
pandemia



KEY WORDS

thesis work,
generic competences,
undergraduate training,
teachers in Early Childhood
Education,
pandemic

ABSTRACT

The experience that arose in higher education from the sanitary restrictions applied by Covid-19, allowed us to observe the effects of the forced incorporation of digital tools in the teaching-learning process, which revealed the skills required to deal with them. This article gives an account of a multiple case study carried out with fourth-year students of the Early Childhood Education career belonging to two Chilean universities, whose purpose was oriented to inquire about the competences that are put into practice during the guided thesis work, virtually during the course of the pandemic. The information collection procedures used were self-assessment questions, semi-structured interviews and focus groups applied to the study participants. The results show the relevance that the students give in a remote work context to time management, flexibility and empathy within the work group and the strategies used to deal with problems. These results allow us to discuss the role played by generic competencies in the training of future educators, in order to advance in strengthening them during undergraduate training.

INTRODUCCIÓN

El desafiante escenario que se instaló a partir de la pandemia, requirió de la adaptación y ajuste de gran parte de las prácticas relacionadas con el proceso de formación académica inicial para los estudiantes de pedagogía. Aquello, puso como exigencia innovar en el uso de nuevos espacios de enseñanza aprendizaje (Daniel, 2020; Castillo-Retamal, 2021) que permitieran poner en evidencia las competencias profesionales y genéricas de los futuros educadores (Almonacid-Fierro et al., 2021).

Si bien, la utilización de la tecnología en contextos educativos responde a una realidad que desde hace un tiempo se venía implementando, el uso exclusivo de esta en el contexto formativo, constituyó un desafío más a la formación de formadores. Como señala De Luca, (2020) “la enseñanza en tiempos de pandemia es una práctica social compleja que no responde a una única receta” (p. 4), de donde se desprende, que además de habernos visto obligados a integrar nuevos recursos y estrategias didácticas para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, estudiantes y docentes, tuvimos que innovar en la forma y estilos de comunicación, lo que produjo un fuerte impacto en nuestras relaciones interpersonales.

Otro desafío que se debió enfrentar, tuvo relación con establecer condiciones de equidad, dado que no todos los estudiantes contaban con los recursos tecnológicos y la posibilidad de afrontar un formato educativo de carácter virtual (Cabero y Valencia, 2021). Tal como señalan Rapport, Rodríguez y Bresanello (2020), en el contex-

to latinoamericano, las desigualdades socioeconómicas y sus consecuentes brechas digitales, tanto en estudiantes como en el profesorado, incrementó los desafíos educativos durante la pandemia y en consecuencia de aquello, los distintos actores se vieron obligados a diversificar más los recursos y canales de comunicación en función de ampliar la cobertura y la participación.

Si bien estamos ciertos que las competencias genéricas están lejos de constituir una novedad en la formación universitaria, no podemos perder de vista, que los acelerados cambios y demandas actuales, nos obligan a ahondar en cómo este tipo de competencias son implementadas y cuál es el seguimiento en las carreras de pregrado (Crespi, 2019; Poblete et al., 2016). En dicha línea, Ruiz-Morales, García-García, Biencinto-López y Carpintero (2018) plantean que los entornos virtuales ofrecen la posibilidad de consolidar competencias genéricas, específicamente aquellas vinculadas a la autonomía, colaboración y motivación, siempre y cuando las plataformas que ofrecen de soporte, sean alimentadas por los docentes con herramientas y recursos destinados al aprendizaje y evaluación electrónica. En tal sentido, el éxito del proceso de aprendizaje, requiere una gestión docente que apunte al diseño y aplicación de estrategias que actúen como facilitadoras del aprendizaje (Cabero y Valencia, 2021; Quiñones-Negrete et al., 2021).

Desde la mirada de Sancho Thomas (2009), las posibilidades que brinda el entorno virtual, pueden ser más flexibles que la modalidad presencial, en cuanto ofrece diversos niveles de interacción, permite la reutilización de recursos de aprendizaje y la comunicación con variadas aplicaciones. Sin embargo, se debe resguardar la cantidad de tiempo que los estudiantes están conectados.

Otro elemento a tener en cuenta para afrontar con éxito la formación universitaria en entornos virtuales, responde al nivel de dominio en competencia digital y capacidad de trabajo cooperativo que poseen los estudiantes (Quiñones-Negrete et al., 2021).

En otro ámbito, los espacios de aprendizaje virtual pueden resultar altamente favorables para aquellos estudiantes que por razones de trabajo u ocupaciones familiares tienen dificultades para integrarse de manera presencial, lo que constituye un beneficio para la continuidad de estudio para estudiantes que provienen de diversas realidades (Martínez-Garcés; Garcés Fuenmayor, 2021).

De esta manera, y ante el imperativo de mejorar los procesos educativos en sintonía con las complejidades actuales, es que surge el interés de comprender acerca del proceso de trabajo de tesis vivido por estudiantes de educación parvularia en contextos socio-sanitarios complejos y desde la no presencialidad, identificando las competencias desarrolladas, como también los obstáculos y facilitadores que han debido enfrentar durante su recorrido.

ante el imperativo de mejorar los procesos educativos en sintonía con las complejidades actuales, es que surge el interés de comprender acerca del proceso de trabajo de tesis vivido por estudiantes de educación parvularia en contextos socio-sanitarios complejos y desde la no presencialidad, identificando las competencias desarrolladas, como también los obstáculos y facilitadores que han debido enfrentar durante su recorrido.

METODOLOGÍA

El diseño del estudio se basa en el paradigma interpretativo con enfoque de tipo cualitativo (Creswell, 2014). Con relación al método utilizado, este corresponde a un estudio de caso múltiple (Hernández-Sampieri; Fernández; Baptista, 2014), el cual se ha implementado para estudiar el proceso vivido por estudiantes provenientes de dos universidades regionales que se encontraban desarrollando su tesis, durante el contexto sociosanitario producto de la pandemia.

Se establece una muestra de carácter intencionada, que busca indagar y profundizar en el proceso por diez estudiantes de cuarto año de la carrera de educación infantil, las cuales se dividen en dos grupos de tesis; cuatro estudiantes pertenecientes a una Universidad de la región del Maule y seis de una Universidad de la región de Valparaíso. Las docentes investigadoras y participantes, una por cada institución, son a su vez, las profesoras guías de los grupos de tesis.

Se establece una muestra de carácter intencionada, que busca indagar y profundizar en el proceso por diez estudiantes de cuarto año de la carrera de educación infantil, las cuales se dividen en dos grupos de tesis; cuatro estudiantes pertenecientes a una Universidad de la región del Maule y seis de una Universidad de la región de Valparaíso. Las docentes investigadoras y participantes, una por cada institución, son a su vez, las profesoras guías de los grupos de tesis.

Los instrumentos aplicados: cuestionario, entrevistas y grupo focal a la totalidad de las participantes. La finalidad de la aplicación de estos instrumentos consistió en comprender e identificar de qué manera el entorno virtual incide en el trabajo de tesis, junto con indagar desde la voz de las participantes de qué manera sus fortalezas y debilidades influyeron en este proceso investigativo.

Con relación al procedimiento de análisis de la información, este se

ha llevado a cabo siguiendo el planteamiento de Miles et al. (2014), es decir de manera sistemática: reducción de los datos y disposición de estos; conclusión, interpretación y verificación. En cuanto al análisis de datos, se utilizó el software ATLAS ti versión 8, el cual contribuye a la codificación, favoreciendo además la construcción de teorías (Hernández Sampieri et al., 2014). Con relación al sistema categorial utilizado, este se ha establecido de manera inductiva (Miles et al., 2014) ya que emergen de los datos que surgen a partir del trabajo de campo.

La triangulación, considerada como una forma de contrastar información desde diferentes miradas (Creswell, 2014), se ha realizado a partir de los instrumentos de recogida de información aplicados.

Respecto a los criterios éticos investigativos, se solicitó el consentimiento informado, cuyo propósito fue dar a conocer en qué consistía su participación y presentando posteriormente los resultados de la misma.

HALLAZGOS

A continuación, se presenta una tabla que evidencia las categorías y subcategorías que emergen, según instrumento de recogida de información aplicado.

Tabla 2: Categorías y subcategorías según instrumento de evaluación. Creación propia.

Categoría	Subcategoría	Instrumento		
		Autoevaluación	Entrevista	Grupo focal
Clima de trabajo	Flexibilidad y empatía	x	x	x
	Capacidad de recibir ayuda	x		
Competencias para desarrollar el trabajo de tesis	Organización del tiempo	x	x	x
	Rigurosidad en el desarrollo de la tarea	x	x	
	Estrategias ante la resolución de problemas	x	x	x
Trabajo colaborativo en formato virtual	Uso de diferentes herramientas digitales		x	x
	Organización del tiempo	x	x	x

CATEGORÍA: CLIMA DE TRABAJO

Las subcategorías que la conforman son *Flexibilidad y empatía* y *Capacidad de recibir ayuda*.

Las estudiantes coinciden en que el clima de trabajo se vincula con aspectos asociados a las relaciones interpersonales, en tanto señalan actitudes que consideran importantes para trabajar de manera colaborativa. Entre ellas se destacan: *ser agradecida al recibir ayuda* (E.2 – U.2), *ser empática* (E.1 – U.2), *flexible ante los cambios* (E.8 – U.1) y *con capacidad de escucha* (E.7 – U.1).

Ambos grupos subrayan que alcanzar acuerdos respecto al tiempo de trabajo y avances, surgió luego de conocerse entre las integrantes e identificar las necesidades y obstáculos que presentaba cada una de ellas. De esta manera, el conocimiento entre las estudiantes contribuyó a comprender qué tipo de compromisos podían enfrentar cada una y a partir de ello plantear metas que constituyeran avances en el trabajo.

Sí, creo que en realidad el primer semestre fue como de aprendizaje y el segundo semestre fue aplicar estrategias que nos sirvieran en realidad para poder ir haciendo un buen trabajo, poder ir mejorándolo [...]. (U.2)

COMPETENCIAS PARA DESARROLLAR EL TRABAJO DE TESIS

Las subcategorías que la conforman son *Organización del tiempo*, *Rigurosidad en el desarrollo de la tarea* y *Estrategias para la resolución de problemas*

En esta categoría se releva la toma de decisiones y el cumplimiento de las tareas en los tiempos acordados. Las estudiantes consideran que es fundamental identificar qué tareas son capaces de resolver de manera competente, para asignarse compromisos que respondan a sus posibilidades. Dentro de las tareas que suelen asignarse; *Revisión ortografía* (E.6 – U.2) *capacidad de análisis* (E.8 – U.1), *capacidad de aplicar las normas APA* (E.8 – U.1), *recursos para trabajar con las TICs* (E.8 – U.1) y *comprensión lectora* (E.10 – U.1).

Respecto a la subcategoría, *Estrategias para la resolución de problemas*, las estudiantes recalcan que mantener una actitud flexible y empática constituye una clave para la resolución de conflictos.

Yo creo que es fundamental, pero creo que más que la flexibilidad tiene que ver un poco con la empatía, creo que es necesario que la flexibilidad vaya de la mano con la empatía (U.2).

TRABAJO COLABORATIVO EN FORMATO VIRTUAL

Las subcategorías que la conforman son *Uso de diferentes herramientas digitales* y *Organización del tiempo*

En cuanto a la subcategoría *Uso de herramientas digitales*, dentro de los aspectos que las estudiantes reportan, consideran la posibilidad que el contexto les otorga para organizar sus tiempos de manera autónoma.

La mayor fortaleza es organizar mis propios tiempos, no depender de [...] porque este trabajo si hubiese sido presencial habría muchos factores externos que influirían en que esto fuera fluido, puede ser locomoción o distancia que está mi casa con la universidad. (E.3 – U.2)

Otro aspecto importante que destacan las estudiantes, tiene que ver con las posibilidades que otorga el acompañamiento no presencial, dado que las docentes guías de tesis, han mantenido comunicación a través de diversos canales (mail, WhatsApp, carpetas Drive compartidas, Zoom y Microsoft Team), lo que ha posibilitado una comunicación fluida que ha permitido hacer consultas y a su vez, estar atentas a lo que ocurre con cada una de las integrantes del grupo.

Otro aspecto importante que destacan las estudiantes, tiene que ver con las posibilidades que otorga el acompañamiento no presencial, dado que las docentes guías de tesis, han mantenido comunicación a través de diversos canales (mail, WhatsApp, carpetas Drive compartidas, Zoom y Microsoft Team), lo que ha posibilitado una comunicación fluida que ha permitido hacer consultas y a su vez, estar atentas a lo que ocurre con cada una de las integrantes del grupo.

Creo que también el hecho [...] de esta comunicación que hemos generado, yo creo que también se han generado vínculos por este medio y creo que igual ha sido importante, porque generas un vínculo de confianza y se pueden hablar cosas, y hace que todo este ambiente sea un ambiente mucho más ameno, un ambiente acogedor, y se puede hacer un trabajo en equipo [...]. (E.4 – U.2)

Por otra parte, aprender a utilizar herramientas digitales, fue un desafío para quienes no acostumbraban a hacerlo. Esto implicó un tiempo de adaptación para responder a las tareas que se asignaban al interior de los equipos de trabajo.

Pero yo creo que esa fue una de las principales dificultades, el hecho de que no nos manejáramos tanto en las tecnologías. (E.4 – U.2)

En cuanto a la *Organización del tiempo*, las estudiantes debieron dialogar con una diversidad de rutinas y dinámicas personales-familiares de cada una de las integrantes, ello influyó en la gestión del tiempo que otorgaron al trabajo de tesis, puesto que algunas de las actividades en el hogar resultaron ser distractores, para el desarrollo del trabajo académico. Situación que se presentó de manera más compleja para aquellas estudiantes que estudian y trabajan en forma paralela.

[...] porque, si bien estamos todas como encerradas en nuestras casas, sin hacer nada relativamente, igual el estar en casa demanda hacer más tareas, o preocuparse de otro tipo de cosas, que no es lo mismo cuando uno va a la universidad, y ese tiempo es solo destinado a hacer trabajos, aquí en la casa es distinto. (E.2 – U.2)

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación, aportan a lograr una mejor comprensión acerca de los aspectos que cobran relevancia para las estudiantes de dos carreras de educación infantil, al afrontar el desarrollo de la tesis en un contexto de virtualidad. En tal caso, resulta interesante observar que ambos grupos otorgan un alto grado de valoración y reconocimiento a las competencias genéricas o transversales como el principal eje desde donde se sustenta el trabajo colaborativo en contextos virtuales. Lo anterior, está en directa relación con lo planteado por (Ni, 2013) al señalar que lo fundamental en el contexto actual, es poder flexibilizar, estableciendo espacios de comunicación, análisis y de reflexión, lo que, en este caso, se constituyen en elementos claves para el trabajo de tesis.

En dicha línea, las interacciones entre profesores y estudiantes, son vistas como la esencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto, la conversación, la discusión y el intercambio de ideas entre los estudiantes y con los profesores permite la construcción de nuevos conocimientos (Ni, 2013). Desde la perspectiva de Acosta (2020), las interacciones dialógicas, permiten, además, una relación horizontal entre sus participantes, lo que lleva a que el estudiante asuma un rol activo durante el desarrollo de la tarea, lo que a su vez contribuye a fortalecer las bases del pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración entre los integrantes.

Ahora bien, la alta valoración que las estudiantes atribuyeron a la empatía, coincide con los planteamientos de diversos autores (Gorgoso, 2017), quienes señalan que las maestras de educación infantil desarrollan este tipo de habilidades personales y prosociales como parte

de su perfil profesional lo que se vincula fuertemente con la capacidad de trabajo en equipo (Zabalza y Zabalza, 2011).

Por otra parte, el uso de plataformas virtuales para la búsqueda de información científica, desafió a las estudiantes a utilizar bases de datos disponibles en la biblioteca de la universidad y en la web, que hasta ahora habían sido subutilizadas.

En definitiva, considerando la relevancia que tiene, contar con mecanismos que contribuyan a mantener las interacciones dialógicas entre estudiantes y docentes para la continuidad del proceso de enseñanza aprendizaje durante el tiempo de pandemia, resalta la necesidad de fortalecer los programas de estudio en el desarrollo de competencias genéricas, que apunten al menos en dos líneas: 1) afianzamiento de competencias en el uso de las TICs y 2) la implementación de metodologías que contribuyan a desarrollar: capacidad de trabajo autónomo, gestión del tiempo, responsabilidad, resolución de problemas y habilidades comunicativas. En otras palabras, el fortalecimiento de las competencias genéricas, contribuye al desarrollo de herramientas que aportan a incrementar la capacidad del alumnado universitario para afrontar de forma efectiva la amplia diversidad de exigencias que se le presentan a lo largo de su formación académica (Ferradás et al., 2021; Schmal et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Mondaca, J. y Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42,162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Cabero, J. y Valencia, R. (2021). Y el COVID-19 transformó al sistema educativo: reflexiones y experiencias por aprender. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (15), 218-228. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5246>
- Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos* (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>
- Crespi, P. y García-Ramos, J. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
- De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, (33), 1-12. https://doi.org/10.33960/AC_33.2020
- Ferradás, M., Freire, C. y González, P. (2021). Flexibilidad en el afrontamiento del estrés y fortalezas personales en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 14(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejep.v14i1.1400>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. SAGE.

- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2021). Competencias digitales docentes y el reto de la evaluación virtual derivado del Covid-19. *Educación y humanismo*, 11(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- NI, A. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and online Learning: Teaching Research *Methods. Journal of Public Affairs Education*, 19(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/15236803.2013.12001730>
- Poblete, M., Bezanilla, M., Fernández-Nogueira, D. y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91.
- Ruiz-Morales, Y., Biencinto-López, Ch., García-García, M. y Carpintero, E. (2018). Evaluación de competencias genéricas a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *Relieve*, 23(2), 1-16. <http://doi.org/10.7203/relieve.23.1.7183>
- Sancho Thomas, P. (julio, 2008) *NÚCLEO, aprendizaje colaborativo escenificado mediante un juego de rol*. XIV Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, JENUI 2008, Granada, España. <http://hdl.handle.net/10045/127384>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en Educación Infantil. *Tendencias pedagógicas*, 30, 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Schmal, R., Rivero, S. y Vidal, C. (2020). El desafío de construir un programa para el desarrollo de competencias genéricas: un estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217017>
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de educación infantil. *Participación Educativa*, 16(2), 103-113.