

Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile

Construction of the profile of graduation: proposal for the educational initial training in Chile

Jessica Medina-Pérez^{1,a,*}, José González-Campos^{2,b,%}

Resumen

En la actualidad los perfiles de egreso son considerados de gran importancia, ya que delimitan la formación que se entregará en cada carrera, sin embargo, encontramos una variedad de elementos en ellos, algunos muy completos y otros con escasas competencias mencionadas especialmente, en las carreras de pedagogía, como se señala en este estudio. La siguiente investigación propone los elementos que deberían considerarse para la construcción de perfiles de egreso de los futuros profesores, basados en una revisión bibliográfica y las principales Políticas Educativas de Chile. Los perfiles de egreso son fundamentales para la construcción de mallas y programas de estudios, asimismo su correcta elaboración es crucial para la consideración del modelo de profesor que queremos para el país, los que deben alinearse con las demandas de la sociedad, las Políticas Educativas actuales y las experiencias internacionales exitosas. Este trabajo propone un perfil de egreso para profesores, orientado y focalizando competencias para la Formación Inicial Docente, delineando así un modelo de profesor, quedando constituido por: una competencia global común, competencias genéricas o transversales separadas por ejes, competencias de la disciplina y competencias del sello de la universidad.

Palabras clave: perfiles de egreso, formación inicial docente, perfiles por competencias, perfil integral.

Abstract

At present, the graduation profiles are considered of great importance, since they delineate the training that will be delivered in each career, however, we find a variety of elements in them, some very complete and others with few skills mentioned especially, in the careers pedagogy, as noted in this study. The following research proposes the elements that should be considered for the construction of graduation profiles of future teachers, based on a bibliographic review and the main Educational Policies of Chile. The graduation profiles are fundamental for the construction of networks and study programs, likewise their correct elaboration is crucial for the consideration of the teacher model that we want for the country, which must be aligned with the demands of society, the current Educational Policies and successful international experiences. This work proposes an graduation profile for teachers, oriented and focusing competencies for Initial Teacher Training, thus outlining a teacher model, being constituted by: a common global competence, generic or transversal competences separated by axes, competences of the discipline and competences of the university seal.

Keywords: graduation profiles, initial teacher training, competency profiles, integral profile.

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

²Universidad de Playa Ancha, Chile

E-mail, ^ajessica.medina@pucv.cl, ^bjgonzalez@upla.cl

Orcid ID: ^{*}<https://orcid.org/0000-0003-2721-9929>, [%]<https://orcid.org/0000-0003-4610-6874>

Recibido: 02 de noviembre de 2020

Aceptado para publicación: 22 de julio de 2021

Citar este artículo: Medina-Pérez, J. y González-Campos, J. (2021). Construcción del perfil de egreso: propuesta para la formación inicial docente en Chile. *Investigación Valdizana*, 15(3): 195-202. <https://doi.org/10.33554/riv.15.3.811>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Introducción

En una investigación de Medina y González realizada el año 2019, se analizaron a nivel nacional las distintas debilidades que existen en las carreras de pedagogía, específicamente en sus perfiles de egreso; con los resultados de esta investigación fue posible levantar un instrumento que identificó las fortalezas y debilidades de estos perfiles en las universidades que imparten pedagogía en una región de Chile. El instrumento de medición, específicamente una lista de cotejo, fue construido en base a las principales Políticas Educativas de Chile y se denominó como *perfil integral*, posteriormente se calibró y se obtuvo una fiabilidad de 8.898 y una validez de 9.8981, valores considerados apropiados para su validación, finalmente se analizaron los resultados donde se evidenció la inexistencia de elementos que definen la construcción de los perfiles de egreso en la región (Medina y González, 2019). Posteriormente, se realizó una aplicación a nivel nacional, donde se analizaron los perfiles de egreso de 16 universidades con sus 96 carreras de pedagogía; los resultados de esta aplicación evidenciaron una vez más la diversidad de competencias declaradas y escasos elementos comunes, a pesar de que las carreras analizadas pertenecían a una misma universidad o una misma carrera (pero de distinta universidad), dejando ver la necesidad de construir perfiles de egreso para la Formación Inicial Docente con algunos elementos base y comunes, que se alineen con las Políticas Educativas y con el modelo de profesor que queremos para el país.

Por lo anterior el objetivo de esta propuesta de investigación es *proponer los elementos base que deberían encontrarse en los perfiles de egreso de la formación inicial docente*, a través de una revisión bibliográfica, experiencias exitosas nacionales e internacionales y las principales políticas educativas del país. Contribuyendo a orientar, focalizar y potenciar las Políticas Educativas de Formación Inicial Docente, tanto a nivel regional como nacional.

Esta propuesta inicia contextualizando la construcción de los perfiles de egreso basados en competencias como elementos bases y fundamentales para desarrollar profesionales hábiles en la actualidad, especialmente en la formación de profesores por el alto impacto que tienen en la educación de un país, tomando como referencia para la elaboración de las competencias tres Políticas Educativas bases en Chile: (1) Sistema de desarrollo profesional docente, (2) Formación Ciudadana e (3) Inclusión. Basados en estos elementos se finaliza con la construcción de elementos clave que deben componer los perfiles de egreso de los futuros profesores.

Marco Referencial

Currículo por competencias

Las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios y suficientes para realizar una actividad específica, por lo que un currículo por competencias es comprendido como la formación hacia las demandas de la sociedad actual, es decir, las competencias que se utilizarán en el mundo laboral (Zabalza, 2008; Huerta, Penadillo y Kaqui, 2017). Otra definición es entregada en el informe de la UNESCO (2014), donde se agrega el término globales, especificando al currículo por competencias globales como las capacidades que deben ser adquiridas para desenvolverse en la actualidad y deben enfocarse en el desarrollo tecnológico y en la búsqueda y procesamiento de la información, alineados con los requerimientos de la sociedad que se encuentra en constante cambio y a la vez deben hacerse explícitos en los perfiles de egreso. Lo anterior, toma gran relevancia, dado que las investigaciones de los últimos años señalan que los estudiantes de educación superior presentan grandes dificultades para insertarse y desenvolverse laboralmente de manera exitosa, a pesar de haber obtenido buenos resultados académicos, evidenciando un distanciamiento entre la teoría y la práctica (Villarreal, Bruna, Herrera y Bruna, 2015).

Las recomendaciones internacionales, enfatizan que un currículo por competencias debe ser construido en equipo, con distintos protagonistas de la comunidad educativa, ya que debe reflejar las necesidades del mundo laboral y de la misma sociedad (Tobón, Pimienta y García, 2012; Huerta et al, 2017), visualizando siempre el desarrollo de habilidades superiores, ambientes de aprendizaje que logren un enfoque profundo y situaciones proyectadas en el mundo laboral (Biggs, 2005).

Con los proyectos de Bolonia y Tunig en el contexto del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se producen distintas reformas universitarias orientadas a las nuevas necesidades, la Sociedad del Conocimiento, una formación integral y una educación basada en competencias, como: inclusión, innovación, investigación, fortalecimiento de las autoridades en ámbitos educativos, otros idiomas y un procedimiento de créditos transferibles (Luengo, Luzón y Torres, 2008). Dado lo anterior, más el lanzamiento del programa MECESUP impulsado por el Ministerio de Educación, se inician en Chile reformas curriculares en las universidades chilenas, las que colocan énfasis en la generación de perfiles de egreso basados en competencias y la incorporación de un STC (Sistema de Créditos Transferibles) para las universidades chilenas (CINDA, 2009, p.9).

Con anterioridad al SCT en Chile, los diseños curriculares eran extensos, centrados en el profesor, sin procesos intermedios y perfiles de egresos confusos, un claro ejemplo de esto es el

estudio realizado por Medina y González (2019) donde se evidencia una gran disparidad en las competencias señaladas para las carreras de pedagogía en Chile. Es así como desde el año 2006 con la decisión de establecer un SCT para las universidades chilenas, se regula la carga de trabajo del estudiante, competencias esperadas de cada asignatura, una carga académica de 60 créditos (correspondiente a un rango de 1.440 a 1.900 horas de trabajo efectivo) y una jornada horaria entre 45 a 50 horas de trabajo semanales (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2013).

Perfiles de egreso para la formación de profesores

A nivel nacional y actual la acreditación es el dispositivo con el que se busca asegurar la calidad de la educación terciaria; inició de manera obligatoria el año 2006 para las carreras de pedagogía y medicina y se encuentra a cargo del Consejo Nacional de Acreditación de Pre-Grado (CNAP) (Ávalos, 2014). La Comisión Nacional de Acreditación (CNA), institución encargada de asegurar la calidad, instauró algunos requisitos o estándares que permiten asegurar la calidad de los distintos programas, especialmente los de pedagogía, ya que su acreditación es obligatoria para que las universidades continúen impartiendo, uno de ellos se expresa en La Ley 20.129 (Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior), específicamente en lo referido al Artículo 28, donde se establecen parámetros para evaluar el *perfil de egreso*. Los perfiles deben contener los fundamentos disciplinarios y orientaciones que reflejen la misión, visión y propósitos institucionales, deben ser coherentes con el grado académico otorgado, deben contar con mecanismos de monitoreo y evaluación que aseguren que los futuros profesionales logren el perfil declarado, entre otros requisitos (Ministerio de Educación, 2006). Sin embargo, distintos estudios tanto internacionales como nacionales han detectado debilidades y baja sistematicidad de evaluaciones en el logro de las competencias declaradas en los perfiles de egreso, como ejemplo de esta situación, en un estudio de Carrera, Lara y Madrigal (2019) en el que determinan la necesidad de implementar mecanismos para una evaluación sistemática que permita asegurar la formación de profesores competentes que aporten a crear una mejor sociedad desde las experiencias curriculares y prácticas.

Hoy en día el perfil de egreso, específicamente el perfil de egreso de la formación inicial docente, se encuentra conformado por capacidades y competencias básicas, específicas y transversales (Quintanal, García y Martínez, 2007). Los perfiles de pedagogía hoy en día deben ser más que un listado de competencias, estos deben contener elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y habilidades como: el pensamiento crítico, la evolución tecnológica y la resolución de problemas (Galvis, 2007).

Los profesores son la base para formar personas integrales y construir una mejor sociedad. Por ello, las políticas educacionales deben enfatizar sus acciones en el perfeccionamiento de los profesores, lo que debería realizarse desde su formación en la universidad, luego acompañarlos en su inserción laboral y finalmente asegurar una formación continua (Msiska y Salik, 2016). Asimismo, es un desafío lograr prácticas profesionales de aprendizaje que sean similares a la futura labor que desempeñarán como profesores, es decir, las competencias que se han declarado en los perfiles (Asún, Zuñiga y Ayala, 2013). Distintas experiencias han demostrado que perfiles integrales con programas de formación de profesores con componentes teóricos y prácticos produce profesores de calidad, junto con la colaboración de los colegios que entrenan profesores, es decir las prácticas profesionales (Msiska y Salik, 2016).

Estudios recientes señalan la importancia de incluir la formación de actitudes en los programas de estudios, ya muchos países lo han realizado, promoviendo una educación integral, es decir centrada en componentes cognitivos, desarrollo de habilidades y actitudes, especialmente en la formación de sus profesores, ya que estos serán los principales agentes para transmitir en las escuelas los valores de respeto por la diferencia, empatía y tolerancia, asegurando de esta manera formar mejores profesores y una sociedad más inclusiva (Alegre y Villar, 2015).

Adicionalmente, los perfiles de egreso más allá de ser una ruta formativa para la educación de sus estudiantes deben contener competencias nucleares o disciplinares y elementos propios del sello de la universidad (Pinto, Faúndez, Aguilera y Bonnefoy, 2017).

Políticas Educativas

Las políticas son consideradas elementos estratégicos en cualquier sociedad, ya que son tan influyentes que pueden modificar o iniciar nuevas prácticas (Henry et al, 2001). En el caso de las políticas educativas en Chile de los últimos años se han focalizado en asegurar la equidad y calidad para todos los niveles educativos, promulgando importantes políticas que han modificado diversas prácticas, como: La Ley 20.845 (Ley de Inclusión Escolar) (Ministerio de Educación, 2015), Ley 20.903 (Sistema de Desarrollo Profesional Docente) (Ministerio de Educación, 2016a), Ley 20.911 (Plan de Formación Ciudadana) (Ministerio de Educación, 2016b), Ley 20.529 (Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media) (Ministerio de Educación, 2011), entre otras.

Las Políticas Educativas deben potenciar la formación integral de las personas, para que puedan desenvolverse de manera exitosa cotidianamente y ser un aporte a la sociedad

(Medina, González y Sarzoza, 2017), especialmente cuando los involucrados serán los futuros docentes, que contribuirán a la formación de otras personas, por ello el currículum y los perfiles de egreso de estas carreras debe contener valores, habilidades, experiencias contextualizadas, formación ciudadana, continuidad de estudios y ser coherentes con las Políticas Educativas del país (Medina y González, 2019; Medina y González, 2020). Las Políticas más influyente en la formación de profesores en la actualidad son: Sistema de desarrollo profesional docente, Ley de Inclusión Escolar y el Plan de Formación Ciudadana (Pinto et al., 2017; Medina y González, 2020).

Sistema de desarrollo profesional docente

La Ley (20.903) establece lineamientos para mejorar la *profesión docente* desde la formación universitaria, luego un acompañamiento de inserción a la profesión y durante todo el ejercicio como profesor. Esta se fundamenta en todas sus etapas en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (2008); considerado una guía de referencia para el trabajo del profesor, base teórica para la construcción de los estándares para las carreras de pedagogía y pauta para construir los indicadores con los que se evalúan a los profesores; su estructura se divide en cuatro grandes Dominios: Preparación de la enseñanza (Dominio A), Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B), Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Dominio C) y Responsabilidades profesionales (Dominio D) (Ministerio de Educación, 2008).

Valero, Huaman y Garavito (2021) establecen que el fortalecer la identidad profesional desde los primeros años de formación tiene como resultados aprendizajes significativos y un mejor desempeño laboral futuro; por lo que al promover los lineamientos del Sistema de Desarrollo Profesional Docente desde la formación se obtendrían profesionales más capacitados y con un alto nivel de identidad.

Ley de Inclusión Escolar

Dada la relevancia de las actitudes en la sociedad y especialmente en la educación, desde una mirada formativa e integradora, se promulgó el año 2015 en Chile la Ley de Inclusión Escolar. Esta establece procedimientos para la admisión sin discriminación de los estudiantes a cualquier establecimiento municipal o que reciba subvención estatal y elimina el lucro de la educación en general, sin embargo, se agregan elementos que hacen referencia a eliminar todas las formas de discriminación y colocan el desafío en transformar las instituciones educativas en lugares de encuentro para todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

Esta área en la actualidad no es considerada en la formación de profesores, ni es evaluada en la práctica docente, sin embargo, debe considerarse en cualquier ciclo de educación y fortalecerse

desde la formación inicial docente, así se desarrollan mejores profesores (Sharma y Nuttal, 2016). Numerosos estudios como de Cámara, Fernández, Moreno, Angulo, Ascayo y Echeverría (2018) describen y afirman que los docentes que logran incorporar más prácticas inclusivas son aquellos que tienen más experiencia y quienes han sido formados con énfasis en esta área.

Formación ciudadana

La Ley 20.911 promulgada el 2016 se focaliza en fortalecer las bases curriculares y potenciar en los colegios y liceos un plan que que potencie la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad (Ministerio de Educación, 2016). En la actualidad esta Ley no es incluida en la formación de profesores, sin embargo, es fundamental para la sociedad actual y la que se quiere construir (Galvis, 2007; Medina y González, 2019), ya que un profesor debe contar con herramientas como: conocedor y mediador de la cultura, garantizador de la Ley y contar con un alto compromiso con las instituciones a las que pertenece (Galvis, 2007; Yañez, Díaz y Pérez, 2018).

Un estudio de Aspeé, González y Cavieres-Fernández (2018) señala que los estudiantes que tienen mayor preparación en formación personal-integral y ciudadana, como estudios del sistema político y democrático del país ayudan a desarrollar un pensamiento crítico y presentan un compromiso complejo, por lo que deben ser incluidas en la formación.

De acuerdo a la importancia de las tres Políticas Educativas mencionadas anteriormente, es fundamental que los perfiles de egreso, consideren estos aspectos integrales en la formación y desarrollen un profesional capaz de desenvolverse de acuerdo a las exigencias actuales.

Experiencias previas en construcción de perfiles

Distintas universidades, ya han elaborado sus perfiles de egreso de distintas carreras, basados en una formación por competencias y en un aprendizaje multidimensional, por lo que consideraron para su construcción un conjunto de aspectos teóricos, actividades prácticas profesionales y referentes de situaciones reales, similares a las actividades laborales, que a su vez son acciones orientadas hacia una evaluación auténtica (Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y de Juanas, 2013).

Un estudio de Quesada, Cedeño y Zamora (2001) definen los perfiles profesionales por competencias como una proyección del proyecto curricular institucional, constituido por áreas teóricas y prácticas, que luego podrán aplicarlas en la vida profesional y en la sociedad. Ellos proponen para la construcción de perfiles de egreso cuatro elementos que deben considerarse: 1) La competencia global o meta de formación, la que debe involucrar

las competencias necesarias para desenvolverse en el futuro mundo laboral; 2) los ejes curriculares, comprendidos como elementos intencionales del diseño curricular que permiten delimitar los procesos administrativos y de gestión de la institución; 3) las competencias genéricas, también conocidas como transversales, por ejemplo: actitudes, competencias tecnológicas, capacidad crítica, etc. y 4) las competencias específicas, que son los conocimientos y habilidades propias de la disciplina y futura profesión (Quesada, Cedeño y Zamora, 2001).

De acuerdo a una experiencia nacional en construcción de perfiles de egreso para las carreras del área comercial, fueron construidos considerando elementos centrales: ejes, ejes complementarios y competencias que se querían alcanzar; para ello, aplicaron encuestas y realizaron grupos focales para conocer las necesidades y opiniones de estudiantes, académicos, egresados y empleadores; luego triangularon la información obtenida de las encuestas, grupos focales y la propuesta teórica y finalmente, levantaron los perfiles y los analizaron (Ganga, Valderrama, Rubina, Virgilli y Quiroz, 2016).

Otro estudio, de Silva (2018), afirma que un perfil de egreso debe contener los elementos señalados en las experiencias anteriores, pero también deben explicitarse las competencias tecnológicas y en general el desarrollo de habilidades superiores, competencias fundamentales que se requieren en la sociedad actual.

Dado la importancia de los perfiles de egresos basados en competencias, una universidad regional ha desagregado sus perfiles en ciclos formativos, siguiendo los modelos de competencias de las EEES; cada uno de estos ciclos tiene definidas sus competencias y una cantidad de créditos por semestre, los que se alinean con el Sistema de Créditos Transferibles de Chile (Quintanal et al, 2007). El perfil desagregado es una guía para la formación por ciclos, especificando lo que se quiere lograr al término de cada uno de ellos, estos son: *perfil inicial*, *perfil intermedio*, *perfil de la licenciatura* y *perfil de síntesis* (Pinto et al, 2017).

La universidad señalada anteriormente, definió cada una de estas etapas, las que quedaron conformadas como: *perfil inicial* comprendido como el inicio de las actividades curriculares que se desarrollan durante los 4 primeros semestres sumando 120 créditos, el logro de este perfil es fundamental, ya que representa la base de la formación más competencias nucleares y del sello de la universidad; el *perfil intermedio* corresponde a las actividades curriculares que se desarrollan entre el quinto y octavo semestre con 120 créditos más, los que corresponden principalmente al desarrollo de las competencias disciplinares, la aproximación a la realidad educativa con un fuerte énfasis en las prácticas profesionales, más las

competencias nucleares y del sello formativo; el *perfil de la licenciatura*, comprendido como el grado académico y a la finalización del plan de estudio, con 72 créditos más distribuidos en los semestres anteriores; finalmente el *perfil de síntesis* se establece como el fortalecimiento de las competencias del sello institucional más la práctica profesional y los informes propios de esta, con un total de 30 créditos (noveno semestre) (Pinto et al, 2017).

De acuerdo a los elementos mencionados anteriormente, esta investigación tiene por objetivo: *construir una propuesta base para la elaboración de los perfiles de egreso, basado en una revisión bibliográfica de experiencias exitosas y la incorporación de las principales políticas educativas del país*. A continuación, se presenta la propuesta que reúne los elementos mencionados.

Propuesta. Construcción de un perfil de egreso para la formación inicial docente en Chile

Por la importancia que tienen los perfiles de egreso en la formación de los estudiantes de pedagogía, estos deben tener algunas características que son esenciales para la formación de un profesor integral. De acuerdo a la estructura planteada por Quesada, Cedeño y Zamora (2001) para los perfiles de egreso, estos quedarían constituidos por:

- 1) **Competencia nuclear o global:** Compreendida como la competencia que debe *aprehender un profesor integral* alineada con las necesidades actuales, es decir, con las Políticas Educativas nacionales (Martín del Pozo, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y de Juanas, 2013). Para ello, es base considerar el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ley 20.903, que a su vez utiliza el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) (2008) para guiar y evaluar el trabajo docente. El MBE contempla cuatro Dominios los que serán fundamentales para levantar la competencia nuclear: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2016a). La competencia nuclear o global debería ser la misma para todas las carreras de pedagogía, de esta manera se aseguraría una base general para la formación de profesores en Chile (Medina y González, 2019; Galvis, 2007).
- 2) **Ejes:** Los ejes serán comprendidos como la división que deben tener los planes de estudios. Para ello, se considerarán ejes teóricos y prácticos, los que a su vez deben reflejar la competencia global, genéricas y específicas y un eje del sello de la universidad. Tal como lo desarrolla exitosamente una universidad nacional, de esta manera asegura la presencia del sello institucional y de la formación práctica (Pinto, et al, 2017).
- 3) **Competencias genéricas o transversales:** Las

competencias genéricas que deben tener los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía son los planteados por Silva (2018): competencias tecnológicas, el pensamiento autónomo y crítico y la capacidad para trabajar con otros; pero a la vez deben complementarse con competencias fundamentales con el quehacer docente y que representan importantes Políticas Educativas del país: Formación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2016b) e Inclusión (Ministerio de Educación, 2015). Estas deberían ser la misma para todas las carreras de pedagogía (Medina y González, 2019).

La formación Ciudadana en la universidad, debe implementarse al igual como se solicita en los establecimientos educacionales y tiene por objetivo formar estudiantes socialmente responsables, con conocimientos en el sistema democrático, la justicia social y la organización política y económica del país. (Ministerio de Educación, 2016b). Esto es fundamental para Chile, ya que tiene una deuda pendiente en términos de justicia y de igualdad social, comprendidas como violaciones a los derechos humanos y la distribución de la riqueza (Blanco, 2001).

Por otra parte, la inclusión debe insertarse en los perfiles de egreso, para así enseñarse a lo largo de toda la formación, incluso durante el desarrollo profesional, solo así será posible formar *mejores profesores para el país* (Sharma y Nuttal, 2016).

- 4) **Competencias específicas o disciplinares:** Corresponderán a la disciplina o mención, por lo que serán distintas para cada pedagogía.
- 5) **Competencias del sello:** Corresponderán a las competencias que reflejan la misión y visión de cada universidad. Esta debería ser la misma para todas las carreras de pedagogía de una misma universidad.
- 6) **Delinear perfil inicial, intermedio, de licenciatura y de síntesis o egreso:** Al igual que la experiencia nacional mencionada anteriormente, se hace necesario que las universidades cuenten con perfiles desagregados. Esto permitirá un mejor monitoreo y evaluación de cada una de las etapas que el estudiante va alcanzando. Cada uno de estos perfiles debe contener parte de las competencias: global, genéricas, específicas y del sello, dando mayor énfasis a unas u otras, de acuerdo a cada etapa de formación. En la institución mencionada se definió un *perfil inicial* con un periodo y créditos determinados; seguido de un *perfil intermedio* asociadas al logro de las competencias disciplinares, aproximación a la realidad educativa, con su cantidad de créditos; luego un *perfil de la licenciatura*, comprendido la finalización del plan de estudio con sus créditos y finalmente un *perfil de síntesis* con la práctica profesional y los informes propios de esta son sus respectivos créditos (Pinto et al, 2017).

Conclusión

Melgarejo propone que es deber del Estado definir las competencias básicas en la formación inicial docente y que están deben ser iguales para todos los futuros profesores de cualquier universidad; en su propuesta detalla que este tiempo de competencias básicas debe abarcar el 30% del total de la malla; su fundamento se basa en el modelo de formación de profesores de Finlandia (Melgarejo, 2014). Este trabajo resalta la importancia de contar con un modelo de formación inicial docente, basado en competencias comunes que deben estar presentes en los perfiles de egreso, como en la propuesta de Melgarejo, solo así se logrará formar profesionales capaces de afrontar los desafíos actuales en educación y formar mejores ciudadanos para el país. Este trabajo contiene una propuesta concreta que orientaría a la formación de profesores a nivel nacional, tal como lo señala Melgarejo, constituido por un conjunto de competencias alineadas con los desafíos actuales tanto a nivel internacional como nacional.

El perfil de egreso para profesores quedaría constituido por una competencia global común con los elementos base del *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, separada por ejes, con competencias genéricas o transversales basadas en las políticas del país como los son *Formación Ciudadana e Inclusión*, competencias propias de cada disciplina y finalmente las competencias del sello de la universidad, definiendo con estos elementos un modelo de profesor a nivel nacional preparado para enfrentar los desafíos actuales. Asimismo, si se logra realizar un monitoreo del logro del perfil por etapas, aseguraría el logro y medidas remediales oportunas de este. Melgarejo en su libro *Gracias Finlandia* ya en el año 2014 recomendaba para el sistema educativo español que la selección y formación de profesores no estuviera basada solo en conocimientos, sino que deben incluirse las actitudes como empatía y compromiso social, basado en la experiencia exitosa del sistema finlandés, al igual que las propuestas en esta investigación.

Recomendaciones

Las universidades requieren de sistemas de evaluación curricular, pero a la vez necesitan contar con evaluaciones macrocurriculares institucionales y nacionales que permitan monitorear y asegurar las competencias específicas, pero también las genéricas (Araya, 2012). Asimismo, se hace necesario establecer parámetros que ayuden a monitorear las etapas, por ello es fundamental contar con un perfil de egreso desagregado, esto permitirá realizar un seguimiento al logro de las competencias que han alcanzado los estudiantes al finalizar cada periodo y no solo al finalizar su carrera.

Una última etapa en la construcción de los perfiles

de egreso es la validación de este desde la percepción de distintos grupos involucrados. Una forma de validar es la propuesta por Hawes y Corvalán (2005), quienes una vez establecidos los perfiles de egreso aplicaron encuestas y realizaron focus group con distintos involucrados: académicos, postulantes y sus familias, mercado laboral y opiniones externas, quienes validaron la construcción del perfil de egreso. Por ello, sería adecuado validar los perfiles de egreso una vez que estos ya se encuentran elaborados, considerando las opiniones de todos los actores involucrados.

Fuente de financiamiento

La presente investigación fue autofinanciada.

Contribución de los autores

Los autores participaron en la investigación.

Conflicto de Interés

Declaramos no tener conflicto de interés.

Referencias

- Araya, I. (2012). Construyendo el perfil por competencias para el profesional en Educación Comercial. *Revista Electrónica Educare*, 16(3): 203-226.
- Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2018). El compromiso Estudiantil en Educación Superior como agencia compleja. *Formación Universitaria*, 11(4), 95-108.
- Asún, R., Zuñiga, C. y Ayala, MC. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38: 277-304.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1): 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Blanco, M. (2001). La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y su misión. En: Samaniego A. (coord.). *Las universidades públicas ¿Equidad en la educación superior chilena?*, (151-157). Santiago: LOM Ediciones.
- Cámara, A., Fernández, D., Moreno, C., Angulo, A., Ascayo, O. y Echeverría, H. (2018). Actitud de los docentes de Matemática con los alumnos de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. *Investigación Valdizana*, 12(1), 7-19.
- Carrera, Lara y Madrigal (2019). Evaluación del logro del perfil de egreso. Un estudio de caso. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1019-1028.
- CINDA, (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago: Centro

- Interuniversitario de Desarrollo.
Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, CRUCH. (2013). *Manual Sistema de Créditos Académicos Transferibles*. Santiago: Nueva América Impresores Ltda.
- Ganga, F., Valderrama, C., Rubina, J., Virgilli, Mariol. y Quiroz, J. (2016). Capítulo 14: Nuevos paradigmas en la educación superior chilena: el caso de cuatro escuelas de administración pública. En: Leyva O., Ganga F., Tejeda J., y Hernández A. (coord.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*, (353-373). Ciudad de México: Tirant humanidades.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional (Proyecto MECESUP Tal0101)*. Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad de Talca. [Disponible en línea] Disponible: http://www.iide/publicaciones/resultados/Construccion_de_un_Perfil_Profesional.pdf
- Henry, M., Lingard, R., Rizvi, F y Taylor, S. (2001). *La OCDE, Globalización y Política Educativa*. Oxford: Elsevier.
- Huerta, M., Penadillo, R. y Kaqui, M. (2017). Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74: 83-106.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3): 1-16.
- Martín del Pozo, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación* 360, 1: 363-387. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115>
- Medina, J. y González, J. (2019). Graduation Profiles of Pedagogy Programmes According to the Current Educational Policies. *International Education Studies*, 12(6), 83-93.
- Medina, J. y González, J. (2020). Índice estocástico de percepción del logro del perfil de egreso de estudiantes de pedagogía. El caso de una universidad regional de Chile. *Formación Universitaria*, 13(1), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000100083>
- Medina, J., Gonzalez, J. y Sarzoza, S. (2018). Ley se Aseguramiento de Calidad de la Educación: más allá de los reportes ministeriales (2012-2016). *Revista de Orientación Educativa*, 32(61), 29-43.
- Melgarejo, X. (2014). *Gracias, Finlandia*, 6° ed. Barcelona: Plataforma editorial.
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley 20.129 Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de

- Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley de Inclusión Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Ley 20.911 Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Msiska, M. y Salik, M. (2016). Ensuring quality in preservice internship teaching in China: stakeholders' voice in Beijing. *The online journal of quality in higher education*, 1(3): 1-13.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Oficina Regional en Educación para América Latina y el Caribe.
- Pinto, A., Faúndez, P., Aguilera, J. y Bonnefoy, N. (2017). *Itinerario base de innovación curricular*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Quesada, M.E., Cedeño, M-A. y Zamora, J.M. (2001). *El diseño curricular en los planes de estudio: Aspectos teóricos y guía metodológica*. Costa Rica: EUNA.
- Sharma, U. y Nuttall, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 44(2): 142-155.
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>
- Silva, C. (2018). Perfil de egreso y empleo en el contexto del avance tecnológico. *Pedagogía y saberes*, 48: 83-93.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2012). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Valero, V., Huaman, L. y Garavito, E. (2021). Autoestima e identidad profesional de las profesoras de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 15(1), 24-30.
- Villarroel, V., Bruna, D., Herrera, C. y Bruna, C. (2015). *Vinculando la universidad con el mundo del trabajo a través de la evaluación auténtica*. Santiago: Ediciones UDD.
- Yáñez, R., Díaz, A. y Pérez, M. (2018). Conceptualización y Medición de la conducta Ciudadana en la carrera en Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria*, 11(2), 65-76.
- Zabalza, MA. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación Educativa*, 18: 69-95.