

38

Fecha de presentación: enero, 2020

Fecha de aceptación: marzo, 2020

Fecha de publicación: mayo, 2020

EL MARCO CONCEPTUAL

COMO REFERENTE DEL CONOCIMIENTO, COMPETENCIAS Y VALORES DEL FUTURO MAESTRO

THE CONCEPTUAL FRAMEWORK AS A REFERENCE OF THE KNOWLEDGE, COMPETENCIES AND VALUES OF THE PRESERVICE TEACHER

Evelyn García Vázquez¹

E-mail: evgarcia@uagm.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0168-5350>

Gilmarie Mendoza Robles¹

E-mail: gmendoza@uagm.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2042-1948>

Migdalia Bustamante²

E-mail: migdalia.bustamantev@up.ac.pa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2782-8129>

¹ Universidad Ana G. Méndez. Puerto Rico.

² Universidad de Panamá. Panamá.

Cita sugerida (APA, séptima edición):

García Vázquez, E., Mendoza Robles, G., & Bustamante, M. (2020). El marco conceptual como referente del conocimiento, competencias y valores del futuro maestro. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 296-303.

RESUMEN

La educación es el vehículo que tienen las universidades para encauzar la evolución y el progreso social. Las Escuelas de Educación, son responsables de formar docentes que respondan a las demandas del ambiente externo; con plena conciencia de que su conocimiento, competencias y valores son una fuerza transformadora que posibilita la movilidad, la contribución social, la calidad de vida y el beneficio compartido. Esta investigación cualitativa, mediante el análisis documental y entrevistas en profundidad, responde las interrogantes sobre qué elementos debe contener un marco conceptual para servir de guía y plataforma para el desarrollo de un proceso educativo.

Palabras clave: Marco conceptual, conocimientos, competencias, valores, cultura organizacional.

ABSTRACT

Education is the vehicle to channel evolution and social progress. The Schools of Education are responsible for training teachers who respond to the demands of the external environment, with full awareness that their knowledge, competencies and values are a transforming force that enables mobility, social contribution, quality of life and shared benefit. This qualitative research, through documentary analysis and in-depth interviews, answers the questions about what elements should contain a framework that should serve as a guide and platform for the development of an educational process.

Keywords: Conceptual framework, knowledge, competencies, values, organizational culture.

INTRODUCCIÓN

La cultura organizacional es el pegamento que mantiene la cohesión institucional. Su estilo de liderazgo, sus valores y sus mecanismos para la toma de decisiones, determinan la base filosófica de la organización. Estos factores adquieren invisibilidad como resultado del uso cotidiano, sin embargo, esto no resta impacto a su influencia. En el caso particular de las Escuelas de Educación, el marco conceptual provee una plataforma coherente que aporta los enfoques filosóficos, teóricos y metodológicos que habrá de integrar el estudiante a su rol como futuro maestro y profesional de la educación.

Para determinar los elementos que configuran la educación del futuro docente es necesario que se realice una investigación, informada, conducente a la elaboración de un marco conceptual *“custodiado y vivido por los profesores y sus estudiantes”* (Bjarnager, 2016 citado en Bell, Robertson & Norsworthy, 2017). El marco conceptual provee la visión del educador que se pretende formar y los logros que se persiguen en su desempeño personal y profesional. Abunda sobre la interacción social dentro y fuera de la escuela con todos los constituyentes escolares y comunitarios, destaca su posicionamiento en cuanto a tecnología se refiere y ofrece una perspectiva respecto a la comunicación y el liderazgo.

Además, articula y nutre el sentido de pertenencia y de compromiso de la organización (Gurley, Peters, Collins & Fifolt, 2015). La expresión clara y transparente de su planteamiento elimina las fuentes de conflicto, ofrece dirección y promueve la productividad. Según Marzano & Pickering (2009), la institución, en este caso las Escuelas de Educación, utilizan el marco para operacionalizar sus propósitos y crear ambientes saludables y hábitos mentales productivos y conjuntamente con la misión, *“solidificar el entendimiento sobre cuál es la función primaria de esa unidad académica”*. (Boerema, 2006)

Los planteamientos en los que se enmarcan los documentos rectores requieren de un fundamento filosófico que los sustente. Es la filosofía educativa de John Dewey la que más ha influenciado a nivel de *“la importancia del pensamiento moral y de proveer experiencias que orienten las generaciones futuras”* (Galbrait, 1998, citado en Smith & Hu, 2013). Esta perspectiva enfatiza las destrezas que deben tener los educadores del siglo XXI y privilegia: el rigor, la comunicación, las redes de trabajo y las nuevas tecnologías. Esto no precluye la justicia social, el crecimiento individual y un estilo de vida democrático, que interactúa con el ambiente y donde existe participación en la solución de problemas.

Los valores que sirven de referente a la organización destacan el rol que el estudiante habrá de asumir en su función profesional y ciudadana. La honestidad, la integridad y la justicia son valores claves que según Blanchard & O'Connor (1997), deben primar en su educación para prevalecer ante una economía utilitaria e individualista. Según Kotter (1996), para determinar la efectividad del marco conceptual, se debe examinar su enfoque, flexibilidad y claridad, además de su compromiso con la diversidad, con el servicio, con el aprendizaje, con la creatividad y la innovación y con los padres y la comunidad.

La creatividad y la comunicación son consideradas destrezas medulares del nuevo siglo. El pensamiento creativo, la enseñanza imaginativa y la inspiración surgen como competencias deseables en el ámbito académico. Otras destrezas señaladas son la colaboración, el trabajo en equipo, el liderazgo y el entendimiento cultural. Esta amplia gama de competencias se resume en: 1) destrezas para la vida y la profesión, 2) destrezas para el aprendizaje y la innovación y 3) destrezas en informática, medios y tecnología (Smith & Hu, 2013).

Es meritorio establecer que toda perspectiva educativa debe destacar *“el valor que aportan los estudiantes, las alianzas con los padres, el uso de los datos, la colaboración entre colegas para aumentar la productividad, la inmersión del estudiante en un aprendizaje auténtico ilustrativo del mundo real, la capacidad de ser aprendices de por vida y en la posibilidad de estar seguros de recibir servicios adicionales, de ser necesario”* (Gurley, et al., 2015). De acuerdo al estudio cualitativo conducido por Gurley, et al. (2015), es necesario que la Escuela de Educación, se involucre en la dinámica de clarificar el significado de la misión, visión y, por supuesto, del marco conceptual que rige el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto significa determinar el nivel de integración del planteamiento y su alineamiento para lograr la productividad de la Escuela.

El marco conceptual debe enfatizar su atención en las estructuras de inequidad como una forma de sensibilizar al estudiante sobre la importancia de la atención a la diversidad. La pobreza, el racismo, la discriminación y las enfermedades que impactan tanto a los niños como a sus familias, son elementos que influyen en el aprendizaje. Es necesario que desde los inicios de la educación universitaria el estudiante reconozca la importancia del entorno y la procedencia de sus alumnos para responder de una manera flexible y coordinada que resulte en un mejor logro académico, en el fortalecimiento de las actitudes, en la disminución del ausentismo y en un clima escolar positivo.

La inclusión es una competencia medular dentro del marco conceptual de una Escuela de Educación. Ante esta realidad, el profesional de la educación debe tener una visión favorable del concepto pues sus creencias son clave al ofrecer el servicio. Diversos estudios indican que los maestros regulares aceptan su falta de preparación para manejar estudiantes con necesidades especiales, por lo tanto, delegan en los docentes de educación inclusiva el cuidado de estos. Investigaciones revelan que *“rara vez reciben apoyo del maestro de educación especial o de otro personal relacionado”* (Peltier, 1993). Esto apunta hacia la necesidad de ampliar los conocimientos en educación inclusiva, independientemente, de la especialidad que el estudiante desee obtener.

La competencia para trabajar desde la multiculturalidad es otro aspecto a considerar en el marco filosófico de una Escuela de Educación. De acuerdo a Acar & Gürol (2015), la enseñanza tradicional estimula que el estudiante acepte la ideología dominante sin cuestionar. Sin embargo, el enfoque actual, expone una educación multicultural fundamentada en valores democráticos, comprometida con la equidad y favorecedora de currículos sustentados en el entendimiento étnico. El conocimiento de valores culturales empodera al estudiante para la toma de decisiones y contribuye al avance de la transformación educativa y social.

La competencia cultural de los maestros debe ir dirigida al *“conocimiento del trasfondo de sus estudiantes”* (Villegas & Lucas, 2002), pues las actitudes del docente influyen en el aprendizaje y en la manera en que los alumnos lo perciben. Ambos autores indican que el maestro culturalmente sensible tiene conciencia sociopolítica y se compromete con enfoques constructivistas. De acuerdo a Liddicoat, citado en Holguín (2013), *“una visión dinámica de la cultura requiere que el aprendiz se involucre activamente en el aprendizaje de la misma”* y no se limite a poseer información obtenida pasivamente.

El mayor beneficio de la competencia cultural es la disposición de desarrollar en los estudiantes es *“la capacidad de crítica a las normas culturales, valores e instituciones que producen y mantienen las inequidades sociales”* (Ladson- Billings, citado en Johnson, 2007). Valataro, Szente & Levin (2015), destacan la limitada exposición que tiene el maestro pre-servicio a experiencias multiculturales y de concienciación global. Plantean como una alternativa cursos de inmersión en el extranjero, pues proveen experiencias que confieren: resiliencia emocional, flexibilidad y apertura (Williams, citado en Valataro, Szente & Levin, 2015).

En un estudio realizado por Acar & Gürol (2015), se identificaron como competencias culturales: la concienciación de cómo las creencias y los valores son afectados por las condiciones culturales; el conocimiento de la cultura del otro y la actitud y las destrezas necesarias para intervenir con estrategias culturalmente aceptables. Esta investigación, conjuntamente con otros estudios, concluye que las actitudes positivas hacia valores culturales diferentes generan aprendizaje estudiantil.

El razonamiento cuantitativo y científico surge como una competencia deseable dentro del planteamiento filosófico de una Escuela de Educación. Este involucra conocimiento especializado necesario para una educación efectiva. La matemática, en todas sus vertientes, consolida el pensamiento abstracto y estimula las destrezas de meta cognición.

Por otro lado, la ciencia imparte rigurosidad metodológica y el ejercicio de funciones ejecutivas necesarias para la vida personal y profesional. Esto sugiere la necesidad de que el estudiante reciba mentoría en temáticas variados que apoyen el crecimiento y la confianza en su propio conocimiento (Morales, García & Durán, 2019).

La colaboración, como instrumento de transformación educativa, es otra competencia necesaria dentro del marco conceptual. Cuando se realiza con colegas, familia y comunidad transforma y genera cambios mentales para el beneficio del logro estudiantil. La *Teoría de Aprendizaje Transformacional* de Mezirow (2000), establece que *“la colaboración entre maestros potencia ambientes de apoyo, la reflexión crítica y el discurso racional”*. Estas capacidades facultan para el desarrollo de nuevos roles y relaciones y construye auto confianza y competencia.

La colaboración entre pares fortalece las prácticas pedagógicas e impacta el aprendizaje de los estudiantes. Esta no solo debe desarrollarse en los centros de práctica sino también, en el escenario donde se origina la formación universitaria del futuro profesional de la educación. Los estudios destacan que *“la motivación resulta influenciada por los contextos en los que las personas viven y trabajan y resulta más acentuada a partir del grado de autonomía que la persona sienta”* (Daniels, Pirayoff & Bessant, 2013). Por lo tanto, el compromiso con la tarea será directamente proporcional al control que la persona percibe tiene sobre sus acciones. Esto permite que, conjuntamente, con otros colegas se involucre en una práctica reflexiva que propicie el fortalecimiento colectivo.

La colaboración, en su concepto más amplio, puede referirse a la tutoría ofrecida por un estudiante de nivel graduado a uno del programa de preparación de maestros. Myers & Gray (2017), condujeron un estudio para

determinar cómo la experiencia de trabajo entre estudiantes de ambos niveles académicos influyó en el conocimiento pedagógico de los estudiantes de pre servicio. La tutoría posibilitó un ambiente colaborativo de apoyo y de información relevante, muy conveniente para el estudiantado. De acuerdo a Van Driel & Berry (2012), el conocimiento pedagógico *“refleja la manera en que el maestro/tutor comprende el contenido e interpreta la pedagogía”* para guiar así sus acciones en la sala de clases.

La experiencia educativa en escenarios reales, es otro factor fundamental en la visión que se establece en un Programa de Educación. Esta permite la integración del contenido pedagógico y la oportunidad de exponer al estudiante a la complejidad de la sala de clases, la familia y la comunidad. Según Trent, citado en Castañeda & Aguirre (2018), *“la práctica clínica es el momento más crucial y que más influye en las etapas de la educación de un docente”*.

Estos aprendizajes retan e influyen en la formación del estudiante al proveer experiencias de aprendizaje de calidad con niños, estudiantes de educación especial y alumnos de variados trasfondos socioeconómicos y culturales. El contacto con estas poblaciones estimula la integración de la teoría y la práctica y la formulación de preguntas reflexivas. Contribuye, también, a entender las etapas de desarrollo y aprendizaje, la enseñanza basada en la indagación y a abogar por los derechos del estudiante receptor.

La experiencia pedagógica, en contextos reales, enfrenta al estudiante con prácticas y ambientes que no comparten sus ideas preconcebidas; esta fuente de confusión y dilemas, invariablemente, conduce al aprendizaje transformador.

El aprendizaje transformador ocurre cuando el aprendiz crea una conciencia crítica de cómo entiende y percibe el mundo. Posteriormente, examina su sistema de creencias y crea estructuras más inclusivas para finalmente, adoptar comportamientos afines a sus nuevas perspectivas. Este enfoque permite el desarrollo de destrezas para la vida, fomenta el empoderamiento, facilita el aprendizaje y genera beneficio social.

En una investigación dirigida a determinar la educación que debe estar integrada en el marco conceptual, se encontró que la experiencia pedagógica en las escuelas permite al estudiante identificar los vacíos conceptuales y prácticos de su formación (Bell, et al., 2017). Es la oportunidad que tiene el estudiante para identificar sus carencias conceptuales, prácticas y valorativas. El contenido pedagógico antecede a la práctica clínica y provee la oportunidad de que el maestro se comprometa con el

desarrollo de su propio esquema de enseñanza, en armonía con teorías basadas en la práctica.

Investigaciones realizadas con estudiantes pre servicio apuntan hacia la reflexión constante que se genera en el estudiante respecto a su propia visión del proceso educativo, no obstante, se encontró que tales preocupaciones son de naturaleza técnica y no alcanzan niveles más profundos de introspección.

Álvarez, Delgado & Escalona (2018), se fundamentan en la Teoría de Schön, sobre los niveles de reflexión técnica, práctica y crítica, para ilustrar el avance analítico de los sujetos en el estudio. A estos fines, se recomienda el fortalecimiento de alianzas entre las universidades y las escuelas cooperadoras y la adaptación del currículo para que el estudiante tenga conocimiento de los contextos escolares previo a su práctica. Esto es recomendable pues la literatura enfatiza que, durante la práctica clínica, el estudiante piensa constantemente en el papel que desempeña en el aula y en el impacto que habrá de crear en sus niños. Sin embargo, no existen espacios para compartir sus miedos y creencias respecto sus experiencias.

En este aspecto, compartir sus vivencias con otros estudiantes posibilita el desarrollo de cualidades de: empatía, compasión, flexibilidad, creatividad y sensibilidad. Esta experiencia se replica cuando el futuro maestro empieza a trabajar oficialmente en la escuela. Por lo tanto, el planteamiento filosófico establecido en un marco conceptual debe considerar los conocimientos, competencias, valores y espacios de práctica clínica que capacitan al estudiante para reflexionar críticamente sobre su influencia en otros y sobre su propio desempeño.

En armonía con la literatura vigente, esta investigación cualitativa tuvo como propósito: Contribuir a fortalecer el Marco Conceptual de las Escuelas de Educación para responder a los cambios y necesidades que constituyen retos en la educación contemporánea de la preparación de maestros. Los objetivos establecidos fueron: 1. Obtener el insumo docente respecto al conocimiento, habilidades y actitudes que son necesarias desarrollar en los estudiantes del Programa de Preparación de Maestros (PPM); 2. Integrar la perspectiva de los maestros cooperadores para el fortalecimiento del Marco Conceptual del Programa de Preparación de Maestros y 3. Alinear el Marco Conceptual del PPM a los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos en el ambiente educativo y social vigente.

La cultura organizacional evoluciona a partir de la influencia que recibe de su ambiente interno y externo. Los cambios en creencias, en valores, en hábitos y en tendencias y presiones económicas y sociopolíticas requieren

reflexionar en torno al perfil del estudiante que tenemos y al que deseamos servir. Replicar y perpetuar modelos que, consistentemente, indican la necesidad de cambiar los enfoques, no responde a las necesidades ni del estudiante que participa del proceso educativo, ni del profesorado que la imparte.

Bergquist (1992), destaca la necesidad de que las organizaciones empoderen a sus constituyentes mediante la adopción de posturas culturales que potencien sus capacidades para lograr un beneficio individual y colectivo. La cultura de desarrollo apunta hacia el crecimiento integral de sus miembros, genera ambientes, estrategias y políticas que conducen al logro de las metas personales, sociales e institucionales.

La educación, mediante sus artefactos para generar cambio y liderazgo, es el vehículo que tienen las universidades para encauzar la evolución y el progreso social. Particularmente las Escuelas de Educación, tienen la responsabilidad de formar educadores sensibles a las demandas del ambiente externo; con plena conciencia de que su conocimiento, destrezas y valores son una fuerza transformadora que posibilita la movilidad, la contribución social, la calidad de vida y el beneficio compartido.

Esta investigación se fundamenta en los principios de la *Teoría del Aprendizaje Transformacional* de Mezirow (2000), y en los principios teóricos expresados en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, de Edgar Morín (UNESCO, 1999). Mezirow (2000), destaca que la educación del adulto debe estar sujeta al establecimiento de prioridades donde las metas, función y evaluación sean tendientes a la transformación del aprendizaje. Tal transformación está mediada por las competencias del líder que le guía y por la praxis a la que está expuesto. Dentro de la ecuación: liderato y práctica, se inserta la reflexión crítica que surge a partir de la introspección y del examen de su ejecutoria como estudiante y ciudadano.

La transformación en el aprendizaje se manifiesta cuando ocurre en ambientes seguros para la reflexión crítica, en los que se promueve la indagación colaborativa, la comunicación, la capacidad para escuchar y nuevos esquemas, hábitos mentales y perspectivas significativas. El escenario provisto por las Escuelas de Educación, debe aglutinar los elementos que facilitan la internalización de esas competencias y la proclividad, de sus alumnos, por marcos de referencia más inclusivos e inclinados al cambio.

Estas habilidades promueven la apertura a nuevas ideas y métodos, la aceptación de las diferencias individuales, la curiosidad por conocer e investigar, incentiva la creatividad y la innovación y faculta para la valorización de otras culturas. Estas competencias se alinean a los

estándares requeridos por las agencias acreditadoras de Programas de Preparación de Maestros, pero aún más importante, preparan al estudiante para la vida.

Los saberes expuestos por Morín, complementan la *Teoría de Aprendizaje Transformacional*. Morín destaca la importancia de la reflexión, de la crítica y la autocrítica. Establece que *“debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea”*. Esto supone el examen y re-examen constante de nuestras posiciones y el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y complejo.

Morín desalienta el aprendizaje parcelado y aboga por la integración de saberes y contenidos como una manera de entender el mundo y realizar una mejor contribución. Reconoce que el lenguaje y la literatura se relacionan con las Matemáticas, con las Ciencias, con la Estética y con la Educación Física, para formar un “todo armónico”. A estos fines establece que: *“las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes e integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad y a la devaluación de la solidaridad”*.

Este planteamiento puntualiza la necesidad de preparar educadores para un conocimiento integral de su entorno inmediato y global y con valores de adhesión y ciudadanía. Destaca, además, la importancia de conservar el ambiente natural mediante acciones éticas. Morín, adjudica esa responsabilidad *“al docente comprometido y preparado que ofrece una visión singular y multidimensional en la enseñanza de los contenidos”*.

El concepto de educar para la incertidumbre, resulta reiterativo en el discurso de Morín. La incertidumbre apela a la conciencia de que siempre puede ocurrir lo desconocido, por lo que es importante la sistematización, la organización, el análisis del todo y de las partes y de la realidad que nos rodea.

Las Universidades, particularmente, sus Escuelas de Educación, nutren su cultura organizacional de influencias y modelos teóricos que ilustran sus planes y acciones. Integrar modos de acción provenientes de los planteamientos aquí vertidos enriquecen la academia y la educación que se imparte. Ambas dimensiones proveen el fundamento para sustentar la investigación realizada con planteamientos conceptuales y metodológicos para el fortalecimiento del marco conceptual.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación cualitativa, enmarcada dentro de la categoría de investigación- acción, estuvo dirigida a

identificar los elementos esenciales para fortalecer el marco conceptual desde una perspectiva multidimensional y atemperada a las necesidades contemporáneas locales y globales. El procedimiento del estudio fue conducido en una Institución de Educación Superior privada e incluye técnicas de análisis documental y entrevistas en profundidad.

Se elaboró una segunda Matriz Temática Conceptual para reducir el volumen de la información provista por la facultad graduada y sub graduada de la Escuela de Educación, facultad de educación general y maestros de práctica clínica. Todas las transcripciones fueron codificadas y sometidas a una reducción de datos mediante el método Wolcott y de allí surgieron categorías y sub categorías. La investigación incluyó triangulación metodológica y de fuentes, por lo que, los datos obtenidos en ambos procedimientos fueron susceptibles a contraste y enriquecimiento. Esta investigación fue sometida al *Institutional Review Board* (IRB) y cuenta con identificación número IRBNet 1327637-1.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos que surgieron del procedimiento cualitativo, se procedió a establecer las definiciones operacionales que resultan ilustrativas de las expectativas y aspiraciones de los actores. Algunas, incluyen muy brevemente, las habilidades que deben poseer los futuros maestros para evidenciar la integración de tales competencias.

Colaboración- Capacidad del futuro maestro para la creación de redes de apoyo educativo mediante la inclusión responsable de sus colegas docentes, la familia y la comunidad. **Habilidades:** Credibilidad/ integridad, responsabilidad, respeto a opiniones divergentes, dirigido a la solución de problema, al trabajo en equipo y a fortalecer las actividades comunitarias. Fomenta el trabajo transdisciplinario, entre otras.

Comunicación- Capacidad del futuro maestro para expresar sus pensamientos, de manera oral y escrita, de forma articulada y correcta y alineada a conceptos y contenido profesional que denota dominio de teorías y metodologías pedagógicas.

Habilidades en comunicación: Claridad, coherencia, precisión, analítica, no discriminatoria, empática, asertiva, carente de frases coloquiales, actualizada en reglas gramaticales, ilustrativa de diferentes niveles de pensamiento, denota dominio de conceptos y contenido profesional. **Contenido pedagógico-** Conocimiento del futuro maestro de su área de especialidad y de su rol y función social como docente. **Conceptos críticos que**

deben estar integrados en el contenido pedagógico:

Principios humanísticos, constructivistas, pragmáticos, de aprendizaje activo y significativo y conocimiento y uso de teorías psicológicas, sociológicas y de aprendizaje, entre otras.

Creatividad - Capacidad del futuro maestro para planificar y maximizar los diversos recursos a su alcance. Envuelve repensar las estrategias educativas para la utilización de los recursos tangibles y cotidianos, para generar así nuevas opciones. **Innovación-** (No se evidenció definición alguna). **Pensamiento crítico:** Capacidad del futuro maestro para realizar una práctica reflexiva conducente a establecer su auto regulación, competencia analítica y destreza de indagación para la solución de problemas educativos y de trasfondo social. **Competencia cultural** – Capacidad y disposición del futuro maestro para integrar a su práctica la temática cultural desde el contexto social y económico de sus estudiantes, familias y comunidad.

Responsabilidad profesional - Capacidad del futuro maestro para mantener su conocimiento actualizado, competencia en medición y evaluación, autogestión y ética profesional en la relación con sus estudiantes, colegas, familia y comunidad. **Liderazgo:** Capacidad del futuro maestro para influenciar el desempeño académico, familiar y comunitario mediante sus habilidades de colaboración, desarrollo de espacios democráticos y empoderamiento.

Tecnología- Capacidad del futuro maestro para conocer y emplear herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje. **Investigación-** Competencia del futuro maestro para indagar y explorar, mediante metodología comúnmente aceptada, problemas que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje y el entorno en el que se desarrolla. Incluye el uso de resultados de investigación para fortalecer su práctica docente.

La información recopilada, en esta investigación, demuestra el cumplimiento de las competencias y valores esbozados en la Política de Educación General de la Universidad bajo estudio y en documentos rectores de envergadura. La competencia de “atención a la diversidad”, surge muy limitadamente y solo cuando se discute en relación al avalúo y al liderazgo. Entendemos que esta es usada como un sinónimo de inclusión. No se desprende de los datos el uso de medios tecnológicos, adicionales al *PowerPoint* y a los bancos de datos de la biblioteca Institucional. Tampoco existen medios de colaboración tecnológica entre la Escuela de Educación y los maestros cooperadores.

Existe convergencia en torno a las características que debe tener el maestro para ilustrar las diversas competencias, no obstante, las estrategias para su implantación fueron ambiguas u ofrecidas como recomendaciones. Encontramos que, en referencia a la competencia de liderazgo, emergen como serendipia las cualidades “visionario y proactivo”.

CONCLUSIONES

Este estudio promueve la auto reflexión y la búsqueda de prácticas educativas que contribuyan a la formación del futuro maestro alineado a estándares nacionales y a la política institucional. Persigue escuchar las voces de los docentes que imparten cursos en el Programa de Preparación de Maestros y de los maestros de práctica clínica en el escenario real.

Esta multiplicidad de datos fue contrastada con la información que aportan los documentos rectores respecto a los conocimientos, competencias y valores que habrán de configurar las competencias del futuro maestro. Este estudio identificó lineamientos que permitieron redactar una reflexión final en torno las competencias deseables dentro del marco conceptual de una Escuela de Educación, fundamentada en las expectativas reales de sus constituyentes. Este aglutina los hallazgos de la investigación y podría suponer un punto de partida para la elaboración final de un documento oficial.

La reflexión final que sustenta el desarrollo de un posible marco conceptual, responde las interrogantes propias que debe contener un documento que ha de servir de guía y plataforma para el desarrollo de un proceso educativo. El escrito destaca la función y rol social del educador y su contribución a la profesión, a la familia, la comunidad y al mundo.

En la investigación se enfatiza la interrelación de la profesión con su entorno y con los cambios emergentes, así como confiere particular importancia a la diversidad y a las tendencias tecnológicas y su aplicación. Por lo tanto, la siguiente reflexión presenta los énfasis distintivos que puede tener una Escuela o Facultad de Educación, a partir de los hallazgos de este estudio y las competencias y valores que podrían caracterizar a su alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acar, C., & Gürol, M. (2015). A conceptual framework regarding the multicultural education competencies of teachers. *University Journal of Education*, 30(1), 1–14.

Álvarez, B., Delgado, Y., & Escalona, M. (2018). Pedagogical experience in the formation of professional skills in the preservice Education, Specialty: Pedagogy-Psychology. *Varela*, 50(18), 213-222.

Bell, C., Robertson, K., & Norsworthy, B. (2017). Influential and intentional teacher education: Embodying a Conceptual Framework. *Waikato Journal of Education*, 22(3), 75–86.

Bergquist, W. (1992). *The four cultures of the academy*. Jossey- Bass.

Blanchard, K., & O'Connor, R. (1997). *Managing by values*. Jossey- Bass.

Boerema, A. J. (2006). An analysis of private school mission statements. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 180–202.

Castañeda, J., & Aguirre, A. (2018). Las voces de los profesores de inglés en formación acerca de la práctica. *HOW*, 25(1), 156-173.

Daniels, E., Pirayoff, R., & Bessant, S. (2013). Using peer observation and collaboration to improve teaching practices. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 268–274.

Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: an exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217–242.

Holguín, B. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: a pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW*, (1), 206.

Johnson, L. (2007). Rethinking Successful School Leadership in Challenging U.S. Schools: Culturally Responsive Practices in School-Community Relationships. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 49–57.

Kotter, J. (1996). *Leading change*. Harvard Business School.

Marzano, R., & Pickering, D. (2009). *Dimensions of Learning- Teacher's Manual*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory, learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. Jossey-Bass.

- Morales, L., García, E., & Durán, R. (2019). Intervención formativa para el aprendizaje de las matemáticas: Una aproximación desde el Diplomado Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Matemática. *Conrado*, 15(69), 7-18.
- Myers, J. & Gray, E. (2017). Fostering Pre-Service Teacher's Pedagogical Content Knowledge through Collaborative Coaching. *SRATE Journal*, 26(2), 32-40.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Peltier, G. L. (1992). The regular education initiative teacher: The research results and recommended practice. *Education*, 114(1).
- Smith, J., & Hu, R. (2013). Rethinking teacher education: synchronizing eastern and western views of teaching and learning to promote 21st century skills and global perspectives. *Education Research and Perspectives*, 40(1), 86-108.
- Van Driel, J., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.