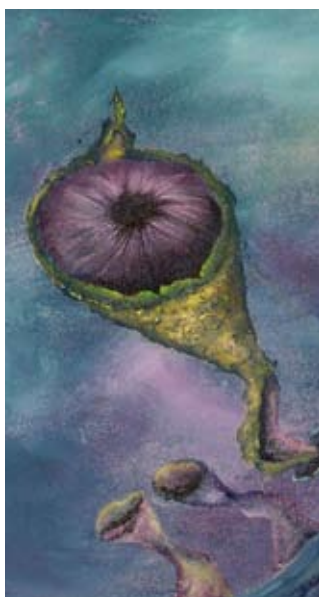




"Aguacero", técnica mixta. María José Pérez

La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias

Juana Irene CASTRO RUBILAR*



detalle "Nacen en lo profundo",
acrílico. Carola Ferrero

Resumen

La formación inicial de docentes de Educación Básica en Chile, sucesora de una rica herencia de las escuelas normales y la Universidad de Chile, se ve compelida por nuevos paradigmas que surgen desde la irrupción del neoliberalismo en los años 80 en adelante, cuya máxima expresión en el currículum es a través de estándares e indicadores como parámetros para la acreditación de las carreras pedagógicas y las exigencias que impone el modelo de formación por competencias. En este contexto, surge la reflexión sobre el desafío que dicha formación está teniendo particularmente en las nuevas generaciones de docentes y lo que implica la formación de profesionales idealmente competentes, que transita desde lo formativo, cultural y científico, al desarrollo académico profesional moderno.

Palabras clave: Formación inicial, cultura docente, aprendizaje por competencias, formación por competencias, pedagogía tradicional.

Initial teacher's training in Chile, a piece of the history and the competency-based learning challenges.

Abstract

The initial teacher training of elementary school teachers in Chile, which has its origins in "the normal schools" and the University of Chile, is currently influenced by new paradigms arising from the emergence of neoliberalism in the 80s. The impact of that model in the educational curriculum is the introduction of standards and indicators as parameters for the accreditation of teaching programs and the demands imposed by the model of competency-based training. In this scenario, one can reflect on the challenge that arises from such training, particularly on the impact of that model for the new generations of teachers, which implies the training of ideally competent professionals, moving from the training capacity based on cultural and scientific facts to the academic development of the modern professional.

Key Words: Initial teacher training, teaching culture, competency-based learning, competency-based training, traditional pedagogy.

* Doctora en Educación, Magíster en Currículum. Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación y Humanidades Universidad del Bío-Bío. Chile | jcastrorubilar@ubiobio.cl

Antecedentes históricos de la Formación Inicial Docente

En el análisis de la historia y origen de la profesión docente en Chile, se destaca que siempre estuvo ligada al Estado Docente (Núñez, 2005), vale decir, a la presencia del Estado en la educación desde la independencia en adelante y en la conformación del Sistema Educacional de Chile. Los primeros antecedentes datan de 1813, época en que surgió un reglamento para “maestros de las primeras letras” dirigido a hombres y mujeres que quisieran enseñar, estableciendo los requisitos que debían cumplir para acometer esta labor.

Desde la mitad del XIX, el Estado se abocó a la tarea de desarrollar un sistema escolar y llevar a cabo una primera *profesionalización* de los docentes. En esta tarea se distinguen acciones como remunerarlos por su trabajo, creación de escuelas normales que, entre otros requerimientos formativos, debieron normalizar el trabajo que realizaban los llamados preceptores. Esta naciente institución formadora vio multiplicadas sus tareas y se transformó también en *visitadora* y capacitadora de los preceptores que desarrollaban su trabajo fundamentalmente en las zonas rurales del país.

El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile vino a fortalecer el cuerpo de funcionarios docentes en la formación de los profesores de las escuelas secundarias, cuyos egresados se llamarían *profesores de estado*. Hasta mediados del siglo XX, mantuvo prácticamente un monopolio en la formación de profesores en sus sedes de todo el país. La profesionalización de los docentes iniciada en esa época dejó una gran huella que perdura hasta nuestros días. El historiador Iván Núñez (2005) lo muestra de esta forma:

El impacto formativo, tanto del Pedagógico de la Universidad de Chile como de las escuelas normales, fue elevado. Los maestros y maestras normalistas y los llamados “profesores de estado” que egresaban del Pedagógico, además de sus competencias profesionales, tenían un fuerte compromiso con la obra de la educación pública y un sentido de cuerpo que más tarde, lamentablemente, se difuminó (p. 457).

Desde el inicio de la formación de un cuerpo docente en Chile, éste se fue configurando en torno a una asociación docentes-estado, cuya máxima expresión fue la participación de los docentes en los debates y en la generación de políticas públicas. En los años 20 los docentes fueron el eje de la movilización que apoyó la dictación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria y de un movimiento para implantar una audaz “reforma integral” de toda la educación formal, basada en los principios y propuestas de la nueva pedagogía activa (Vial, 1987).

En el siglo pasado, entre los años 60 y 70, la cultura de los docentes, marcada por una larga construcción anterior, no registra una historia escrita que divulgue su devenir, sin embargo, estudios cualitativos realizados en los años 80 y comienzo de los 90 revelan la prevalencia de una cultura tradicional y que los efectos de las transformaciones político-institucionales de comienzo de los 80, aún no hacían impacto suficiente en la subjetividad y en los comportamientos tradicionales de los docentes (Cerda, Silva y Núñez 1990; Edwards, Assael y López, 1991; Gysling, 1992; López, Assael y Neumann, 1984).

La formación inicial docente otorgada por las Escuelas Normales y que existieron hasta el año 1973, tuvo un fuerte acento en el modelamiento de personalidades adolescentes, lo que le dio a los profesores normalistas un sello que los distinguió, cuya mayor ventaja radicaba en la identificación con el servicio social, su compromiso con los más pobres, con la construcción de ciudadanía y la entrega efectiva a sus alumnos. En el ámbito profesional lo más característico de los normalistas fue su capacidad formativa más que instruccional, con dominio de las técnicas didácticas en auge. Se reconoce por parte de Historiadores como Núñez (2005) que:

Gran parte de la fuerza de ese modelo de formación y desempeño parecía deberse a los “Formadores de Formadores” (es decir, a los profesores de las escuelas normales) eran normalistas con más o menos larga y eficaz práctica en las escuelas primarias, que se esmeraban en reproducir el ethos y la pedagogía en que ellos mismos se habían profesionalizado (p. 463).

A mediados de los 60, comenzó la formación de profesores de educación básica en las

Tabla 1. Cuadro comparativo (adaptado de la cultura docente tradicional)

Aspectos	<i>Profesor formado en las Normales</i>	<i>Profesor formado en Universidades</i>
Tipo de Formación	Capacidad formativa con bagaje cultural y científico.	Desarrollo académico de profesional moderno.
Impacto formativo	Con disposición al servicio social y compromiso con las capas más pobres de la sociedad.	Menos comprometido con causas sociales.
Relación con la escuela	Estrecha vinculación con la escuela y su entorno.	Escasa ligazón con la escuela y sus alumnos.

Nota: Fuente (Núñez, 1997, p.10)

universidades y las diferencias comparativas con los profesores formados en las normales se hicieron evidentes.

La descentralización y privatización de la educación en los años 80, con un estado subsidiario que deja atrás al estado garante, tiene una fuerte incidencia en la formación de los docentes. Los efectos culturales y simbólicos se hacen sentir y agreden el alma de los docentes, formados para el servicio público con obligaciones y escasez, pero también con recompensas simbólicas, con sentidos de pertenencia y con seguridades arraigadas.

La cultura docente ha tenido una gran tenacidad. Al comenzar el siglo XXI todavía se da cuenta de su fortaleza y de su distancia frente a los principios culturales de las reformas de los 80 y 90, Cristian Balleí sostiene que “los profesores habitan en una cultura docente y escolar muchos de cuyos elementos son extraños a la reforma” (Balleí, 2000, p.139), refiriéndose a la recepción que el profesorado le ha dado a la reforma educacional en marcha iniciada el año 1990 en Chile. Esto genera tensiones desde el lenguaje y metodologías de aplicación de las reformas y la forma como los docentes deberían implementarlas. Al respecto, Balleí define esta actitud como el talón de Aquiles de la reforma:

Esta matriz cultural, formada en la tradición del Estado Docente y reforzada por peculiares condiciones de trabajo de los maestros, hace de los profesores un grupo claramente diferenciable de la sociedad, poseedor de una densidad simbólica y de una identidad profesional muy fuerte. Las nuevas orientaciones de la reforma se encuentran con una cultura cristalizada, que se opone aunque sea sólo por un sociogenético “instinto de conservación” (Balleí, 2000, p. 139).

Las políticas de los 90, incentivaron el fortalecimiento de la profesionalización en el ejercicio docente. La Comisión para Modernización de la Educación (1995), en su informe con un claro carácter modernizador propone una política que no era congruente con la cultura tradicional de la docencia chilena. No obstante reconocía que “Chile posee una rica tradición en este campo, como testimonian nuestras antiguas escuelas normales y la meritoria contribución al país del Instituto Pedagógico. Hoy tenemos que revivir esa tradición y proyectarla frente a los nuevos retos” (p. 159).

En la orientación modernizadora e instrumental de esta Comisión se trasunta el predominio de lo que puede llamarse “segunda profesionalización” (Núñez, 2005, p. 482). La formación inicial se les transfiere a las instituciones de formación pedagógica, entre las que se cuentan, junto a las tradicionales, las surgidas en los 80 al alero de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) en que el estado asume un rol subsidiario materializándose éste en la irrupción de instituciones privadas a cargo también de la formación de los docentes.

El 21 de mayo de 1996, el presidente Eduardo Frei en su mensaje anual a la nación, en el que junto con dar cuenta del estado general del país, priorizó la educación y en lo relativo a los docentes lanza un programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial y el Perfeccionamiento Fundamental a los profesores en servicio para que se apropien del nuevo Marco Curricular, junto a medidas como becas de pasantías al extranjero y premios a la excelencia docente (Cox, 2005).

Otro hito importante y que está visible hasta hoy en el magisterio nacional y preferentemente en los docentes del sector público municipalizado es la Evaluación de Desempeño

Profesional Docente, creada por ley N° 19.961 el año 2004 y que, desde sus inicios, el gremio docente la resistió, preocupados porque la metodología no recogía de forma auténtica el desempeño de los profesores, particularmente en el aula, y por considerar que el logro de aprendizajes efectivos de los estudiantes, en todos los niveles del sistema escolar, no es evaluado consistentemente con este sistema que establece la ley.

Formación Inicial Docente

Según los distintos estándares que desde el año 2001 se han generado en el país con el propósito de establecer parámetros para la formación docente, la formación inicial es concebida “como una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (Ministerio de Educación, 2005, p. 25) para lo cual el futuro educador necesita recibir aprendizajes que le permitan enfrentar con conocimientos, habilidades y capacidades, las demandas de las primeras experiencias de su vida profesional.

En el año 2004, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) publicó el resultado de la revisión de las políticas públicas implementadas a través de las distintas reformas y señala que “un desafío estratégico significativo para quienes lideran el movimiento de reformas fue implementar procedimientos para cambiar radicalmente la formación inicial de los futuros profesores para alinearla con las reformas de la enseñanza, y actualizar la fuerza laboral docente existente” (OCDE, 2004, p. 137).

Por su parte, la Comisión sobre Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2005), integrada por altas autoridades universitarias y políticas del país con el propósito de orientar el proceso formativo del profesorado en aras de las expectativas, tanto económicas como políticas, en el ámbito de tratados internacionales y otros desafíos del país de ese periodo, se comprometió a trabajar para que:

La formación de profesores sea un tema de alta importancia pública, pues es decisiva en los momentos en que el país está dando un gran



“Nacen en lo profundo”, acrílico. Carola Ferrero

salto adelante en el desarrollo, en democracia y en calidad de vida de sus habitantes. Se requiere formar agentes profesionales educados al más alto nivel y en permanente aprendizaje, con capacidad reflexiva y autonomía para enfrentar la contingencia y la diversidad y con un desarrollo personal congruente con la índole humanizadora que su tarea merece (Ministerio de Educación, 2005, p.1).

Últimamente, los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación General Básica (2012), elaborados bajo la conducción técnica del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, tienen como fundamento la formación de profesores con calidad y señalan que para eso:

la primera formación debe preocuparse que sean profundos conocedores de las disciplinas que enseñan y de las estrategias que se deben utilizar para enseñarlas y con dominio pedagógico para su implementación en el aula (Ministerio de Educación, 2012, p. 5).

Coincidiendo, con esta nueva mirada, podemos mencionar a Perrenoud (2010), quien presenta diez competencias consideradas prioritarias en la formación inicial y continua de los profesores de primaria, en las que de forma explícita propone acciones concretas en los ámbitos: pedagógicos, de gestión, de participación y tecnológicos, e indica:

Los programas de formación y estrategias de innovación, se basan en representaciones poco explícitas y poco negociadas de la profesión y las competencias subyacentes, o bien referenciales técnicos o bien escuetos que el lector no las entiende (Perrenoud, 2010, p. 14).

Esta perspectiva crítica de Perrenoud, a la forma como los programas de formación de los docentes se presentan, apunta a que las representaciones epistemológicas de la formación inicial docente tienen un componente no explícito donde las ideas e innovaciones subyacen al discurso oficial y cuya única posibilidad de llevarlas a cabo es traducirlas en estándares e indicadores. De esta forma las competencias quedan subsumidas en metas o tareas por lograr en la formación.

Otro componente incidental en la formación docente es el Marco para la Buena Enseñanza (MB), desde donde emergen los estándares de Formación Inicial a través de cuatro dominios del quehacer docente como son: Preparación de la enseñanza; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos, y Responsabilidades profesionales. Este marco se constituye en un referente técnico (Manzi et al., 2011) para el profesorado siendo utilizado más allá de la formación inicial de los docentes, como es el caso de la evaluación de desempeño de los mismos. (Manzi, González y Sun, 20).

Las competencias en la formación inicial

El concepto de competencia ha adquirido un carácter polisémico que crece en la medida que es utilizado. Para algunos tiene un carácter netamente conductista y para otros las competencias son integradoras de una serie de elementos concomitantes. Esta diversidad de concepciones es vista como un “saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2011, p. 3). Este significado le impide el sentido meramente procedimental a esta noción y le otorga un sentido más integrador de lo actitudinal y conceptual.

El informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación, presidida por Delors en 1996, indica que las competencias se llevan a cabo cuando el sistema educativo cumple sus propósitos en cuatro líneas fundamentales: “Aprender a ser; Aprender a conocer; Aprender a hacer y Aprender a convivir y trabajar juntos”, (de Acedo, 2010, p. 16). Desde esta perspectiva, las competencias no se avienen sólo a un único paradigma conceptual sino que desde estas definiciones responden, también, tanto a conocimientos teóricos como a conocimientos en acción y es lo que Cano (2008) rescata en la definición del proyecto Deseco OCDE:

Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamientos

que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (García, 2008, p. 5).

La fascinación por las competencias no se explica solamente por el éxito de éstas en el mundo empresarial y por la acción de la OCDE o de la Comunidad Europea. También responde a evoluciones más globales de la sociedad que exige a cada uno competencias más diversificadas, según estilos de vida, tecnologías y trabajo (Perrenoud, 2012).

Las competencias, conceptualmente, deben ser también situadas en contexto e igualmente definidas en acción, sin embargo, tienen también una orientación que lleva a “plantearlas desde un enfoque holístico que las concibe como conjunto de procedimientos, capacidades y actitudes complementarias entre sí” (Pina, Clares, Juárez y Hernández, 2009, p. 316). Esta definición hace comprender que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, actúan de manera articulada en el logro de competencias desde acciones contextualizadas.

La inclusión de las competencias en la formación inicial de los docentes en Chile y otros países del mundo se ha constituido en un imperativo de primer orden, baste como ejemplo de ello el informe Bricall (2000), la declaración Bolonia (de Garay, 2008) donde se plantea “un marco común universitario” que establezca mayor movilidad de profesores y alumnos entre las universidades europeas y que desde el punto de vista pedagógico significa la aceptación de una formación universitaria denominada: Aprendizaje Basado en Competencias, el que Villa y Poblete lo explican del modo siguiente “Esta formación es un proceso de

aprendizaje centrado en la propia capacidad y responsabilidad del estudiante y el desarrollo de su autonomía” (2010, pp. 28-29).

Desde hace varias décadas se viene haciendo el tránsito desde una educación y una formación profesional centrada en el docente, hacia otra que pone en el centro al estudiante otorgándole un rol activo de constructor y participe de su propio aprendizaje. Este nuevo paradigma es el que se propicia hoy en gran parte del mundo.

La educación superior necesita de una visión renovada y congruente con las características de la sociedad. Particularmente la formación inicial de docentes, puesto que, los currículos y los perfiles de egreso están en permanente cambio y estos cambios se explican siempre por los requerimientos que la propia sociedad hace a los sistemas educativos. La Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, celebrada en la sede de la UNESCO, señaló que las principales tareas de la educación superior en cuanto a formación tendrán siempre una ligazón con cuatro funciones: “Una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación). El entrenamiento de personas altamente capacitadas (la función de la educación) Proporcionar servicios a la sociedad (la función social) y la crítica social (que implica la función ética)” (Argudín, 2005, p. 2).

De esta manera se reconoce que las competencias, como nuevo paradigma educativo, contienen un conjunto de funciones que se van tratando articuladamente en el proceso formativo y éstas dan origen a principios sobre los cuales cada vez existe mayor compromiso. Tobón, Prieto y Fraile (2010) los resumen

Tabla 2. Principios con mayor consenso en el modelo por competencias

Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser solo medios.
Papel docente	Los maestros y las maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser solo transmisores de contenidos.

Nota: Adaptado de Tobón, Prieto y Fraile (2010, p. 6).

como los de mayores consensos generados para la formación por competencias y que son interpretativos de las dimensiones de pertinencia, calidad, formación en competencias, papel docente generador de cambio, esencia y componente de las competencias.

Un estudio reciente respecto de las influencias y divergencias en la construcción del profesor ideal, realizado por sociólogos de la Universidad de Chile (Asún, Zúñiga y Ayala, 2013), plantea que implementar el modelo de formación por competencias (MFC) implica hacer modificaciones en el sistema formativo, tales como, rediseñar la estructura curricular y focalizar la enseñanza en el estudiante. En este sentido, la forma en que el profesor realiza las clases y enfoca el proceso formativo cobra especial relevancia en la efectiva implementación de un modelo basado en competencias.

En la Tabla 3 se muestra un cuadro comparativo entre el profesor ideal para la pedagogía tradicional y el profesor ideal formado por competencias. Este paralelo entre ambos tipos de formación obedece esencialmente al cambio de paradigma surgido en la formación inicial, donde es menester demostrar que la formación basada en competencias se hace cargo de facilitar los aprendizajes en el campo de la disciplina y de las competencias pedagógicas de los estudiantes y posee una serie flexible de actividades didácticas adaptadas y centradas en sus estudiantes.

Las competencias desde el punto de vista conceptual movilizan recursos, conocimientos, actitudes y conductas y su desarrollo no concluye nunca: “Si una competencia corresponde a un saber actuar complejo, su desarrollo se proseguirá a lo largo de toda la vida” (Tardif, 2011, p.7). Siguiendo esta lógica podemos señalar que a los docentes les espera una tarea maciza de profesionalización en el desarrollo de las competencias durante su formación.

Las competencias y los aprendizajes

En el marco del desarrollo de competencias, el concepto de aprendizaje se circunscribe fundamentalmente a trasladar el centro desde el profesor hacia el estudiante y de pasar de una formación basada exclusivamente en conocimientos a otra basada en la adquisición de competencias académicas profesionales y de acción (Pina et al., 2009).

Los efectos del aprendizaje en la formación inicial docente, están influidos por factores que se derivan de las características de los programas de formación, las características de los futuros profesores y las características de los formadores de profesores (Ávalos, 2007). En este sentido, la oportunidad de aprender está contenida en el *currículum* que fue expuesto en el proceso de formación y la forma en la que éste fue presentado, incluyendo las actividades de aprendizaje requeridas, “comprende también las experien-

Tabla 3. Modelos del profesor ideal

Ámbito pedagógico	<i>Profesor de la pedagogía tradicional</i>	<i>Profesor para la formación por competencias</i>
<i>Planificación</i>	Rígida y orientada por contenidos	Flexible y orientadas hacia las condiciones de los alumnos
<i>Dominio disciplinario</i>	Sabio con conocimientos exhaustivos	Consultor experto capaz de seleccionar y significar
<i>Didáctica</i>	Centrada en clases magistrales informativas	Centrada en múltiples técnicas adaptadas a los estudiantes
<i>Actitud</i>	Seriedad y fuerte implicancia con el tema	Pasión proyectada por el tema y la docencia
<i>Interacciones con estudiantes</i>	Basada en el respeto, pero distante	Basada en el respeto, pero cercana, capaz de dialogar
<i>Evaluación</i>	Centrada en precisión de mediciones finales	Centrada en el proceso y de carácter formativo
<i>Resultados esperados</i>	Manejo de contenidos disciplinarios	Desarrollo de competencias generales y específicas
<i>Complejidad de las exigencias pedagógicas</i>	Exigencias pedagógicas simples	Exigencias pedagógicas complejas

Nota: Adaptado de Asún, Zúñiga y Ayala (2013, p.284).

cias de aprendizaje práctico en contextos educacionales escolares, sean directas o referidas a contextos” (Ávalos y Matus, 2010, p. 27).

¿Qué pasa con los aprendizajes en el ámbito de las competencias? Son abordados de distinta forma, como es, por ejemplo, el aprendizaje basado en competencias (ABC) que implica establecer las competencias que son necesarias en el mundo actual “y que, como es lógico, no pueden únicamente ser determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales” (Villa y Poblete, 2010, p. 29). Es así como surgen distintos tipos de competencias que son ordenadas de acuerdo a los requerimientos de las distintas entidades en cuanto a los aprendizajes requeridos por los profesionales que las portan y ¿en qué consiste el ABC?

En desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias

actitudes y valores en un mundo propio de actuar personal y profesionalmente (Villa y Poblete, 2010, p. 30).

Con una visión que pudiera ser contrapuesta, pero que coincide en algunas posturas respecto de la formación por competencias, Giroux (2002, p.10), por ejemplo, define que el profesor debe ser un “intelectual público con un enfoque pedagógico que va más allá de aprendizaje estrictamente contextualizado de modo concreto”, proponiendo que se les debe ampliar los contextos culturales que conforman el saber.

Por otra parte, las competencias enunciadas en los perfiles profesionales y de egreso de las carreras de pedagogía, pueden ser representativas de un conjunto de aprendizajes que puestos en situación trascienden a un enfoque simple. Así lo destaca Le Boterf cuando formula que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandouno equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimiento, saber hacer, cuali-



“Seres orgánicos”, acrílico. Carola Ferrero

dades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera) (Le Boterf, 2001, p. 54).

Sin duda que las competencias profesionales, y centralmente las de la formación del profesorado, constituyen un objetivo primordial de la educación superior y escolar, particularmente porque éstas se orientan a la formación integral de los estudiantes.

Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, “competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad” (Maura y Tirados, 2008, p. 207). Una concepción integradora de las competencias, enseñanza y aprendizaje es la que señalan Le Boterf (2001), Tejada (2011) y Maura y Tirados (2008).

Esta visión integradora de las competencias, se hace transversal a través de la articulación de la teoría y la práctica en el curriculum de formación docente, que en países como Argentina y Estados Unidos, es característico desde los primeros años de formación, como señala Pruzzo (2002, p.), “Se rescata como rasgo distintivo de la formación inicial para los docentes la inserción en la realidad del aula desde el primer año de la formación y se inaugura para el país [Argentina]”.

Es así como, el análisis de la literatura en relación con la formación por competencias y su constructo epistemológico respalda y reafirma que la introducción de este modelo de formación de profesionales en el ámbito de la educación está más allá de una moda, ya se habla de una reingeniería del sistema educativo: “Los enfoques por competencias se están utilizando en todas las edades a partir de la escuela primaria hasta el nivel de la escuela de posgrado” (Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. 2010, p.1).

En este sentido, es de vital importancia la convergencia articulada de un modelo de formación en desarrollo, en que se caracterice la Profesión Docente, desde el interés de la inclusión de la enseñanza y del análisis de las relaciones entre formación y profesionalidad, Tejada (2013), como una necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica.

Bibliografía

- Argudín, V. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Asún R., Zúñiga, C., & Ayala, M. C. (2013). “La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal”. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). “Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología”. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Ávalos, B. (2007). “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-100.
- Ávalos, B., & Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Balleñ, C. (2000). “El Talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile”. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago, Chile: CIDE-PREAL. (p.139)
- Becerra, P. (2011). “Education Beyond the Classroom: highlights of various educational programs that are making a difference throughout the hemisphere”. *Americas English Edition*, 4, 18-34.
- Bricall, J. M. (2000). Universidad 2000. Informe sobre la enseñanza superior en España. Madrid, España: CRUE. Recuperado de <http://www.crue.es> el 8 de agosto de 2000.
- Cano, E. (2008). “La evaluación por competencias en la educación superior”. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 11.
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). “Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cerda, A. M., Núñez, I., & Silva, M. L. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago, Chile. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación PIIIE.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, & Chile. Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1995). *Los desafíos de la educación Chilena frente al Siglo XXI*. Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- de Acedo, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- de Garay, A. (2008). “Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica”. *Universidades*, 58 (37), 17-36.

- Edwards, V., Assael J., & López, G. (1991). *Directores y maestros en la escuela municipalizada. La mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Fernández A. (2010). "La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria". *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8, 11-34.
- Fernández, J. T. (2013). "Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación". *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10, 170-184.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- López, G., Assael J., & Neumann (1984). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?: Estudio etnográfico en dos escuelas urbano-populares*. Santiago, Chile: Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Manzi, J., González, R., & Sun, S., (Eds.) (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE Universidad Católica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.
- Maura, V. G., & Tirados, R. M. G. (2008). "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria". *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-210.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2005). *Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario.
- Ministerio de Educación (2009). *Ley general de educación (ley 20.370)*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2011) *Bases curriculares de educación básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2012) *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios (2ª ed.)*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Núñez, I. (1997). *Historia reciente de la educación chilena*. Recuperado de http://historiaeducacional.bligoo.com/media/users/4/207323/files/22267/HISTORIA_RECIENTE_DE_LA_EDUCACION_CHILENA1.pdf
- Núñez, I. (2005) "El profesorado, su gremio y la reforma de los noventa: presiones de cambio y evolución de la cultura docente". En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar chileno* (pp. 455-517). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- OCDE (2004). *Revisión de las políticas nacionales de educación*. Santiago, Chile: OCDE.
- Perrenoud, P. (2010). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje (3ª ed.)*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? (Vol. 40)*. Barcelona, España: Graó.
- Pina, F. H., Clares, P. M., Juárez, M. M., & Hernández, F. M. (2009). "Aprendizaje y competencias: una nueva mirada". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319.
- Pruzo, V. (2002). *La transformación de la Formación Docente: de las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Revista Relaciones Internacionales N° 42 (Segmento Digital) Instituto de Relaciones Internacionales (IRI) - Segundo semestre de 2012 Sección: Documentos ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS.
- Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, L. (2010). "It's Not a Matter of Time: Highlights from the 2011 Competency-Based Summit". *International Association for K-12 Online Learning*.
- Tardif, J. (2011). "Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación". *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15187>
- Tejada, J. (2011). "Competencias docentes". *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/7373>
- Tejada, J. (2013). "Professionalisation of Teaching in Universities: Implications from a Training Perspective. En Informalisation of Education [online dossier]". *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(1), 345-358. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471> ISSN 1698-580X
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vial, G. (1987). "Las reformas Educativas". En *Historia de Chile 1981-1973: la dictadura de Ibáñez* (pp. 1025-1931). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Villa, A., & Poblete, M. (2010) *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas (3ª ed.)*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Fecha de Recepción: 28 de diciembre de 2016
 Primera Evaluación: 7 de marzo de 2017
 Segunda Evaluación: 1 de abril de 2017
 Fecha de Aceptación: 17 de abril de 2017