



El desafío de formar profesores para afrontar la educación del S XXI: la reforma pendiente en Chile

The challenge of training teachers to deal with the 21st century education: a necessary reform in Chile

Fraño Paukner Nogués¹, Marta Belmar Mellado² & Juan Carlos González Acuña³

Paukner, F., Belmar, M., & González, J. C. (2023). El desafío de formar profesores para afrontar la educación del S XXI: la reforma pendiente en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 28-43. <https://doi.org/10.29035/rce.13.28>

[Recibido: 29 marzo, 2023 / Aceptado: 13 junio, 2023]

RESUMEN

La tarea educativa no se identifica únicamente con la instrucción académica, ya que abarca multidimensiones conformadas a partir de requerimientos sociales. De este modo, se precisa docentes autónomos, multidisciplinarios, críticos y reflexivos, capaces de movilizar habilidades, conocimientos y actitudes, que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. El profesor del siglo XXI tiene además un rol social, puesto que a partir de sus procesos de formación se adapta a contextos educativos diversos, colaborando activamente con el proceso de enseñanza aprendizaje de los sujetos en formación. Estas nuevas demandas implican asumir nuevos paradigmas interpretativos y comunicativos para responder a las exigencias sociales y culturales. Razones que buscan, desde una perspectiva hermenéutica, develar los sustentos teóricos que subyacen a las prácticas pedagógicas de estudiantes de pedagogía en la educación chilena, dejando de manifiesto la relación existente entre el tipo de formación y la construcción interna emanada a partir de su comprensión teórica.

Palabras clave: enseñanza superior, formación docente, reforma de la educación, programas de estudio, prácticas pedagógicas.

¹ Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-3460-3761> | fpaukner@ucm.cl

² Doctora en Psicopedagogía. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-1326-078X> | mbelmar@ucm.cl

³ Doctor en Innovación Educativa. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-0213-5518> | jgonzaleza@ucm.cl

ABSTRACT

Education does not only deal with academic institutions. It holds multi dimensions that are formed from social requirements. So, it needs teachers who are autonomous, multi-disciplinary, reflective and critical, and capable of arranging skills, knowledge and attitudes for the sake of the students' learning. The 21st century teachers have also a social role, because they have to adapt, from their educational processes, to educational contexts and collaborate actively to the students' educational process. These new demands also imply assuming new interpretative and communicative paradigms to fulfill social and cultural demands. This means, from an hermeneutic prospective, to reveal the theoretical foundations that underlie the pedagogical practices of pedagogy students in Chile, showing the relationship between the formation received and the internal construction that outcomes from its theoretical comprehension.

Key words: Higher education, teacher training, educational reform, syllabi, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se realiza un análisis-reflexivo acerca de la formación inicial docente en el mundo contemporáneo y, especialmente, en el contexto chileno.

Se parte de la base de que cualquier cambio, principalmente de tipo tecnológico, afecta a la sociedad en su conjunto, incluyendo, por supuesto, a la educación: sus estrategias, modelos y métodos formativos que, a su vez, conllevan determinadas modalidades de comunicación y de distribución del conocimiento y de la información. Asimismo, se destaca como característica de la época actual, el predominio que ha adquirido la valoración de la creatividad, de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas y de la recuperación de lo particular junto con una nueva consideración de lo heterogéneo y lo diverso.

Diversos estudios hablan de la necesidad de fortalecer la actual formación profesional (Hernández & Flores, 2021; Ruiz et al., 2020; Ribadeneira et al., 2022) con el propósito de responder a las demandas del entorno, en las que se han detectado deficiencias en la preparación académica de los estudiantes de formación inicial docente, tales como: aprendizajes memorísticos, conocimientos aislados y carentes de significado, pobreza para analizar, categorizar y generalizar, e incapacidad para resolver problemas. No obstante, debemos reconocer que “pocas profesiones han cambiado tanto su contexto como la tarea educativa” (Mañú & Goyarrola, 2011, p. 15).

Tras la evaluación de proyectos de capacitación de profesores, las universidades enfrentan algunos problemas: currículos fragmentados, recargados y desactualizados; incoherencia de formación y articulación entre teoría y práctica, limitado contacto con las escuelas, estilos de enseñanza directivos y autoritarios, escasa oportunidad de estudio y reflexión independiente, nivel académico inadecuado del personal docente (escasos doctores e investigaciones), estudiantes con insuficientes habilidades de entrada al sistema universitario, programas de formación estructurados e implementados aisladamente de la escuela y de los proyectos de reforma educativa nacional (Bernasconi, 2017; Caro & Aguilar, 2018; Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019; Clarà, 2019; Diaz-Barriga et al., 2015; Pino-Fan et al., 2018).

En Chile, la enseñanza universitaria, consciente de esta problemática, ha realizado proyectos que apuntan a cambios de fondo, destacándose entre ellos la concentración en el mejoramiento del aprendizaje, la adecuación de la docencia a las necesidades profesionales, la modernización de las metodologías educativas, la introducción de niveles diferenciados, la educación continua y los procesos de evaluación (Ruffinelli, 2013). Sin embargo, han sido procesos lentos y superficiales debido a la actitud conservadora del mundo académico y a la inercia frente a las transformaciones, tanto de las personas como de las propias instituciones.

En este ámbito, el Informe McKinsey (Mourshed et al., 2010) presentó algunas consideraciones para la formación del profesional docente: a) *Cambios en la estructura de los programas*: flexibilidad curricular y formación inicial amplia para facilitar una posterior especialización; b) *Aspiraciones juveniles concretas, y demandas de mercado ocupacional de alta variabilidad*: demandándose carreras más cortas y de mayor énfasis en sus contenidos fundamentales; c) *Aumento y diversificación de las instituciones de educación superior*: heterogeneidad de la oferta educativa; y, d) *Planificación estratégica sistémica*, y real articulación con el sistema educacional en sus distintos niveles.

A pesar de que Chile ha realizado un esfuerzo por mejorar la calidad educativa (Ávalos, 2014), la sociedad aún demanda a las universidades formar profesionales idóneos que den cuenta de los saberes adquiridos. Las tendencias dominantes en la renovada formación profesional pedagógica debieran ser: visión constructivista del aprendizaje, enseñanza crítica y reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción, entre otros. En su implementación curricular emergen aspectos sobresalientes tales como: a) la integración horizontal y vertical de las áreas de contenido, considerando la interdisciplinariedad, la profundidad y el énfasis en la estructuración a partir de problemas; b) la actualización de los contenidos en relación con estándares internacionales y con los nuevos currículos de educación primaria y secundaria del país; c) la educación en valores, enfatizándose en el respeto a las personas y a los derechos humanos, la participación democrática y la ciudadanía activa; y, d) el aprendizaje práctico como elemento transversal del programa de estudios.

En este sentido, el siglo XXI demanda nuevas competencias y habilidades para que sus docentes estén “en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los y las estudiantes” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021, p. 3).

Formación inicial de profesores

Las instituciones de formación docente en Chile han transitado desde una visión tradicionalista hacia una abierta a nuevas orientaciones y demandas socioeducativas. Si bien durante las últimas décadas el Ministerio de Educación elaboró un currículum para la educación primaria y secundaria (Cox, 1997; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017), continúa realizando modificaciones a los programas y planes de estudio, principalmente para la enseñanza secundaria (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009;

Ruz-Fuenzalida, 2019). Igualmente, incorporó a casi la totalidad del sistema escolar a la red ENLACES buscando integrar a los establecimientos a las nuevas tecnologías. Estas acciones evidencian la necesidad de operar con estándares que definan las capacidades adquiridas por los docentes que egresan de las universidades (Vezub, 2016) y proporcionen criterios adecuados para acreditar las carreras de pedagogía. Ello ha generado nuevas demandas al sistema de formación docente las que, sumadas al desarrollo de proyectos de modernización, a los contactos con centros internacionales, etc., exigen a las distintas instituciones una mayor precisión de sus visiones acerca de la orientación que debe tener el proceso de formación inicial docente.

Desde esta perspectiva, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], (2021) en el Marco para la Buena Enseñanza, fija algunos lineamientos para que las universidades diseñen sus planes de formación pedagógica en coherencia con las habilidades del siglo XXI, promoviendo “un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes” (CPEIP, 2021, p. 8), gestionando ambientes de aprendizaje participativos, que den cabida al desarrollo emocional y se potencien con las herramientas de la sociedad digital.

El trabajo del profesor

Independientemente de cuál sea la especialidad para la cual se forma el futuro profesor o profesora, interesa conocer cuál es el trabajo y las tareas específicas que estos deben realizar y, por supuesto, el rol que ejercen sus convicciones, creencias y conocimientos.

El trabajo del educador es *educar* y la excelencia de este cometido se verá tanto en su nivel de entrega como en los resultados de su trabajo (Ávalos, 2002). En términos prácticos y basados en lo que plantea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado [CNAP] (2007, p. 3) el propósito final del trabajo del profesor se basa en su aporte al desarrollo de las personas. En otras palabras, el trabajo docente implica aportar, desde las instancias que existen, en la integración a la cultura y el desarrollo de las nuevas generaciones, incorporando elementos corporales, socioemocionales, volitivos, cognitivos y, por supuesto, morales. En este sentido, el trabajo docente es ser mediador y monitor del proceso por el cual otros seres humanos desarrollan conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes. Es relevante que esto se realice en absoluta concordancia con el marco normativo de la sociedad a la que pertenece y a la sombra del respeto por los derechos humanos (Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré, 2015).

El trabajo del profesor se desarrolla para estudiantes en distintos niveles y grupos. No obstante, el grado de responsabilidad es amplia y compleja e implica tareas como: la planificación para el logro de aprendizajes, el generar un adecuado entorno que favorezca los fines educativos perseguidos y, por sobre todo, de un ethos profesional. Si bien, por sí misma, cada una de estas tareas habla de una base de actitudes, convicciones y conocimientos que son susceptibles de desarrollar, se podría decir que la más importante corresponde a la *vocación*, expresada como la convicción que tiene cada profesor o profesora de que su tarea tiene un valor

intrínseco que va más allá de las recompensas que puedan acompañar su ejercicio y proporcionar la autoridad y responsabilidad moral (Ávalos, 2002).

Diversos estudios han focalizado su atención sobre cómo las *convicciones y creencias* de los profesores afectan su modo de procesar las demandas educativas¹. Los profesores (incluidos los futuros profesores), adoptan convicciones o creencias sobre lo que es enseñar, sobre posibilidades o factores que inhiben la enseñanza, sobre tipos de alumnos y sus capacidades, sobre estrategias didácticas y sobre contenidos curriculares y otras materias relacionadas. Ahora bien, el hecho que sean capaces de reflexionar conforme a sus creencias y confrontarlas con sus prácticas educativas y las exigencias propias de la profesión, es un claro indicio de calidad docente, concurriendo su capacidad de confrontar las creencias y convicciones que preceden a la ejecución de sus tareas o después de ésta (Montanares & Junod, 2018).

El aprendizaje de la docencia

La formación de profesores, con todo lo que implica, ha sido una preocupación fundamental por parte de quienes deben llevar adelante procesos de formación pedagógica. Esto ha implicado repensar y definir los contenidos utilizando los últimos elementos de la discusión acerca del tema. Según investigaciones recientes (De Corte, 2015; Guzmán & Castillo, 2022; Sánchez & Jara, 2018; Vanegas & Fuentealba, 2019), los elementos centrales del proceso son tres: a) la orientación, vinculada a la construcción de la identidad pedagógica; b) el aprendizaje basal de conocimientos y destrezas para el ejercicio de la docencia; c) el carácter del proceso, que debe ser mediado, colaborativo y situado.

La construcción de la identidad docente, por una parte, y el desarrollo de conocimientos y destrezas para la labor educativa, por otra, requieren hacer explícito lo que necesita dominar el docente que se titula de una institución de educación superior y supone establecer modos y estrategias para hacer la transposición de esos saberes en contenidos enseñables. Para eso se ha requerido definir la base de saberes del currículo, establecer las metodologías para que el alumno los adquiera y las formas a utilizar para su enseñanza. La descripción de todo ello se encuentra en los documentos elaborados para orientar el proceso y monitorear su calidad (CNA, 2007; CPEIP, 2021).

Desarrollo de la identidad pedagógica

Los egresados de la educación secundaria que ingresan a las facultades de educación tienen distintas motivaciones, (Franco, 2021; Gómez et al., 2018; Vidal et al., 2010) pero no suelen tener una alta motivación por la docencia. Su vocación docente es mínima, así como su perfil de ingreso. Empero, esta vocación puede desarrollarse si hay conciencia social y búsqueda de oportunidades para su florecimiento. Las instituciones

¹ En este tópico se inscriben los trabajos de Dan Lortie, Phillip Jackson, Margret Buchmann, Freema Elbaz, Michael Connelly y Jean Clandinin, entre otros.

formadoras lo saben y por ello se esfuerzan por apoyar la formación general (desarrollo personal de base) de estos profesores en formación y la construcción paulatina de su identidad docente (García & Largo, 2008).

¿Qué conocimientos requiere el futuro profesor y cómo debe adquirirlos?

De acuerdo con estudios sobre los conocimientos docentes, hay elementos mínimos que son transversales al sistema escolar en cualquier especialidad: a) Contenidos de la disciplina según nivel; b) Conocimiento de los alumnos con quienes va a educar; c) Temas transversales y pedagógicos del quehacer docente; d) Conocimiento curricular: diseño, operacionalización, retroalimentación; e) Bases éticas y sociales de la educación y de la pedagogía; f) Aprendizaje distribuido.

a) Contenidos de la disciplina según nivel: resulta obvio que se necesita conocer en profundidad aquello que se va a enseñar. “Nadie da lo que no tiene”, reza un viejo principio metafísico. Lo que no es tan obvio es el carácter de ese conocimiento y el enfoque con el que se debiera adquirir. Suele decirse que en el nivel básico el profesor debe ser generalista (saber un poco de todo) y tener mucha didáctica y que en el nivel medio debiera ser más especialista. Esto ha generado una polarización entre generalización y especialización. La primera, para los profesores de los niveles iniciales y la segunda, para los de niveles superiores, pero cuidando de no extremar la dicotomía y hacerse esclavo de los contenidos (Porlán, 1996). Empero, hay otra perspectiva para entender los conocimientos que debe tener un futuro docente y la forma de estructurar el currículo de formación inicial para lograrlos. Esta mirada viene de la psicología cognitiva, cuyas investigaciones sobre cómo aprendemos apuntan a la elaboración de diseños curriculares organizados en torno a conceptos troncales (core curriculum) que permitan organizar los contenidos disciplinarios y estrategias para la comprensión de ellos. Grossman et al. (1989) muestran como elementos claves: a) el conocimiento de los procedimientos, datos y conceptos propios de la disciplina; b) los marcos referenciales para explicar la disciplina; c) los modos de generación y producción de conocimiento en esa disciplina; d) los métodos y criterios de verificación de la disciplina.

Estos elementos pueden ser conocidos a través de parte de la disciplina, sin abarcarla toda. A nivel de estructura curricular, significa focalizar conceptos generadores y conocimientos relevantes, junto con la entrega de herramientas para profundizar más allá de lo prescrito en ese currículum. Una buena organización curricular debe implicar estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión de temas y tópicos relevantes (Gardner, 2000), además de la satisfacción, por parte del futuro profesor, de haber internalizado lo que enseñará. Para el logro de esta competencia, el docente necesitará de una comprensión global que supere la que regularmente se logra en las escuelas, e incluso en algunas universidades.

b) Conocimiento de los alumnos: las diferencias entre las personas y cómo estas inciden en el aprendizaje siempre ha sido un tema relevante en la formación inicial docente, aunque se ha planteado desde una perspectiva fundamentalmente teórica, relacionada con los desarrollos psicológicos y biológicos del alumno. Esto requiere, sin embargo, una complementación entre los aspectos científico y práctico, teniendo

especialmente en cuenta la diversidad en el aprendizaje y las diferencias personales, sociales y culturales para el procesamiento de la información. Algunos referentes desde los cuales se ha entendido esta necesidad de que los profesores conozcan a los alumnos con los cuales realizarán su práctica pedagógica son:

- b.1 La línea humanista cristiana, destacando el aporte de Jacques Maritain (1981) quien continúa su reflexión en todo el movimiento personalista con pensadores como Berdiaeff y Mounier (Ibáñez, 1984). Esta línea de pensamiento enfatiza el valor de la persona, desde el punto de vista de su dignidad y derechos, así como la relación personal que debe darse en los procesos de relación humana. Bajo este paradigma el profesor está llamado a concebir y respetar a sus alumnos como personas, y a establecer con ellos relaciones de persona a persona.
- b.2 La línea psicologista de Howard Gardner resalta la idea de las inteligencias múltiples, postulando la existencia de distintos tipos de inteligencia que constituyen una suerte de talentos que cada persona tiene y que lo llevan a responder mejor frente a determinadas tareas. En esta línea de pensamiento el profesor está llamado a aprovechar las inteligencias de sus alumnos en beneficio del proceso pedagógico (Antunes, 2006; Gardner, 1995; 2000).
- b.3 La línea constructivista que destaca el Principio de la Experiencia Previa. Según este principio, todo conocimiento nuevo se genera a partir de uno anterior. Para que haya conocimiento debe producirse un anclaje (*anchoring*) en que el nuevo elemento se engancha en la red significativa ya existente en el sujeto. Si esto no ocurre, el elemento nuevo pasa de largo sin permanecer y es prontamente olvidado. En este paradigma el profesor debe intentar conocer las experiencias previas de sus alumnos para planificar el anclaje y producir conocimiento significativo.

Estas tendencias implican temáticas emergentes que los currículos de formación inicial docente, en general, no consideraban pues tendían a quedarse en las disciplinas clásicas de la psicología evolutiva. Los estudios acerca de visiones de mundo adquiridas antes de ingresar a estudiar (preconceptos) y durante los primeros años han demostrado que afectan los aprendizajes posteriores (Arancibia et al., 2013).

- c) Tópicos transversales y contenidos instrumentales del trabajo docente: de acuerdo con los marcos curriculares vigentes en el sistema escolar, en todos sus niveles, la formación de profesores exige poner el acento en temas valóricos tales como la convivencia, la democracia, la inclusión, el respeto por la diversidad, la aceptación de diferencias de género, étnicas, físicas y ecológicas. Estos temas se pueden incluir en actividades curriculares ad hoc, generando una línea curricular especial, o incorporándolas en forma implícita en los contenidos regulares o en momentos específicos durante la formación (Coll et al., 1994). Además, dada la globalización contemporánea, la formación inicial docente debe necesariamente incorporar las TICs y ofrecer instancias para el aprendizaje de una segunda lengua, de preferencia inglés. Estas tecnologías se han ofrecido como cursos y se ha invertido en la adquisición de equipos y laboratorios

computacionales y multimediales, pero ha surgido la necesidad de entrar en una nueva de uso de TICs como medios pedagógicos de uso transversal.

- d) Conocimiento del currículo, diseño, operacionalización y procesos pedagógicos: apunta a lo que se denomina formación profesional, es decir, lo que se requiere para lograr aprendizajes en el trabajo de aula. Supone conocer el currículo vigente del sistema escolar, en su marco general, así como también la capacidad de analizarlos desde su capacidad para producir aprendizajes. Supone considerar el conocimiento de la disciplina y plasmar ambos conocimientos en programas de enseñanza, proceso conocido como *transposición didáctica* (Perrenoud, 2001). Esta capacidad de transposición didáctica no se reduce al uso de estrategias pertinentes para la enseñanza de un contenido en particular, sino que implica un reconocimiento de conceptos generadores, de conexiones disciplinarias relevantes para el currículo formal y la capacidad para convertirlos en diseños pedagógicos comprensibles para los alumnos. Supone un *razonamiento pedagógico* (Shulman, 1986), o capacidad para reflexionar acerca de los elementos concomitantes a un contenido que el profesor domina bien y que debe transformarlo en algo que sus alumnos puedan aprender. Para ello el docente debe poseer una batería de estrategias, métodos y representaciones. No se trata de un repertorio de técnicas pedagógicas, sino de distintos modos de abordaje del quehacer docente, tales como manejar un contenido desde distintos referentes (Gardner, 2000) o recoger datos acerca cómo está ocurriendo el proceso de aprendizaje por medio de diversas formas de monitoreo. Las demostraciones, las metáforas, los ejemplos y las simulaciones son puentes que el profesor tiende entre lo que el profesor sabe y desea transformar en un contenido comprensible para sus alumnos. Esto se logra con el repertorio de capacidades, recursos y técnicas que el profesor debe poseer (Gardner, 2000; Carrasco, 2009)

No obstante, existe un riesgo muy difundido en el ámbito de las reformas educacionales, a saber, la imposición autoritaria y verticalista de lineamientos impuestos desde arriba (Elliot, 2014; Kemmis, 1998; Perrenoud, 2001), que se disocian en dos niveles: el “nivel teórico-pensante” y el nivel “práctico-ejecutor”. El primero corresponde a los funcionarios de los gobiernos, ministerios, agencias, etc., que diseñan políticas luego de un proceso de reflexión y estudio para ser aplicadas por los profesores a nivel de aula. Así, los funcionarios ministeriales pasan a ser una especie de planificadores y, los profesores pasan a ser una especie de prácticos. La práctica de los profesores, en el mejor de los casos es estudiada sólo en función de su conducta, entonces “las competencias y técnicas que necesitan para desempeñar bien sus papeles y tareas pueden identificarse y definirse a través de la observación sistemática de la conducta manifiesta, con independencia de las interpretaciones y de la comprensión de los profesores de estos papeles y tareas” (Elliot, 2014, p. 243).

- e) Las bases éticas y cívicas de la educación y del ejercicio docente: el contexto histórico-cultural donde operan los sistemas educacionales influye tanto en la forma de la organización como en las tradiciones de funcionamiento del trabajo educacional, así como en el modo en que los alumnos lo reciben. Dado que la educación, en sus dimensiones cívica e histórica, pueden ser impermeables al contexto es resultado de la interacción entre personas durante lapsos de tiempo relativamente duraderos, y se expresa en comunidades

discursivas (Putnam & Borko, 2000). La participación en una comunidad discursiva permite adquirir herramientas para comprender esa comunidad: sus ideas, teorías y conceptos. El nuevo programa académico pedagógico requiere, por una parte, trabajar crecientemente utilizando formas colaborativas de aprendizaje de contenidos curriculares y de desarrollo de capacidades para el desempeño docente (aprendizaje social) y, por otra, ir asumiendo un lenguaje y formas de trabajo compartidas en torno a la educación y a la formación docente, que pueden asimilarse al concepto de comunidad discursiva.

- f) El aprendizaje docente distribuido en herramientas o instrumentos: si bien el uso de materiales e instrumentos concretos para aprender no es nuevo en los procesos de aprendizaje, no se los destaca debidamente. Desde la psicología cognitiva, el concepto de aprendizaje distribuido ha renovado la discusión sobre su importancia. Para Vigotsky (2012), la herramienta, sea esta signo o herramienta psicológica (como es el lenguaje) o utensilio, tiene un papel mediador en la interacción entre individuo y ambiente. Esto aumenta la posibilidad de generar tanto un cambio externo como, además, la comprensión como proceso interno. El reconocimiento del potencial (Aznar & Serrat, 2000) que tiene la creación o diseño de nuevos tipos de herramientas para el aprendizaje y el desempeño docente es cada vez mayor en las instituciones de formación docente.

En este contexto, el computador es el artefacto que aúna todas las características de los signos, las herramientas psicológicas y las técnicas, con un potencial para transformar los modos de aprendizaje y concretamente la formación y el ejercicio docente (Leahey & Harris 1998; Podall & Comellas, 1996; Pozo, 1999). Como instrumento de enseñanza, el uso de las TICs se agrupa en dos tipos: aquellos orientados a mejorar el desempeño, y aquellos propiamente pedagógicos, destinados a aumentar la comprensión de conceptos y teorías (Putnam & Borko, 2000). Los *instrumentos de desempeño* facilitan la ejecución de determinadas actividades, tales como los programas de procesamiento de datos y palabras o los instrumentos para representar u ordenar información. Por otro lado, los *instrumentos pedagógicos*, son aquellos que permiten comprender mejor ciertos conceptos y relaciones, o también acentuar cuando se ha alcanzado un aprendizaje, destacando los pasos que se han seguido. Un software educativo, o la producción de uno de ellos son, por lo tanto, instrumentos para aprender cómo enseñar temas complejos (Soler & Alfonso-Benlliure, 1996).

Perfil del docente

¿Un profesor nace o se hace?, más que tener la vocación, importa llegar a ser, necesitándose una disposición permanente de aprendizaje en tanto cambian las personas, las circunstancias y que la experiencia solo sirve parcialmente, es decir: “El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace, sólo en tercer lugar con lo que dice” (Mañú & Goyarrola, 2011, p. 15). Dados los elementos anteriores y transformándolos en un perfil de competencias, se obtiene, en términos generales, la siguiente caracterización:

- a) **Ámbito Personal:** *Poseedor de una sólida formación valórica* que comprende una actitud de búsqueda y diálogo permanente con el conocimiento y las realidades sociales y una ética personal y social que favorezca

la inserción social. Asimismo, tener una *personalidad íntegra* que involucre una actitud interdisciplinaria, diálogo respetuoso hacia la persona y su desarrollo; flexibilidad, iniciativa y colaboración; capacidad de apertura y aprendizaje constante; capacidad para liderar y conducir procesos superando conflictos; comprensión frente a dificultades y motivaciones personales y grupales; capacidad de autocrítica, autocuidado del cuerpo, de la salud y de su calidad de vida.

- b) **Ámbito Profesional Docente:** Capacitado para promover el desarrollo integral de los estudiantes, involucrando conocimientos claros y profundos de los contenidos fundamentales de su disciplina y didáctica. Crea proyectos de investigación e intervención educativa; utiliza creativamente las teorías educativas y los diversos tipos de metodologías, modelos de aprendizaje y herramientas tecnológicas. Promueve el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando creativa e innovadoramente conocimientos, estrategias, procedimientos y normas del ámbito educativo. Valora, incentiva y practica la educación inclusiva, contextualizando los aprendizajes y explicitando los resultados esperados en congruencia con el currículo oficial y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos.
- c) **Ámbito sociocultural y antropológico:** Poseedor de una actitud de búsqueda y diálogo permanente con el conocimiento y las realidades sociales, dejándose interpelar por los nuevos descubrimientos científicos, tecnológicos, y los fenómenos económico-políticos propios de la sociedad actual. Capacitado para organizar y analizar críticamente información trascendente y modelos económicos y su impacto en la educación. Respetuoso de la política y de la convivencia democrática.

El CPEIP, 2021 respecto a los Estándares de la Profesión Docente indica que:

Tiene como propósito general apoyar la docencia a través de una visión y un lenguaje compartido acerca de los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes (p. 9).

Desde esta lógica, el MBE amplía el repertorio de estrategias, conocimientos y habilidades del docente organizadas en seis áreas: ambiente de aula basado en relaciones sólidas; estrategias de enseñanza organizadas y productivas basadas en la evaluación formativa; aprendizaje social y emocional que fomenta habilidades facilitadoras de aprendizajes; prácticas docentes que ofrecen oportunidades de aprendizaje equitativas y diversas; colaboración entre distintos actores educativos y del entorno; aprendizaje profesional continuo y reflexivo. Por otra parte, el MBE (CPEIP, 2021) mantiene su estructura en cuatro dominios, “tal como lo define la Ley N°20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales” (p. 15).

Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto.

El documento de Desempeño para la Formación Inicial Docente tiene por misión operacionalizar, en un perfil de estándares, el ideal de formación que debiera guiar cualquier proceso de formación de profesores -en Chile éstos son también Licenciados en Educación- en orden a lograr dichas competencias, las que se consideran imprescindibles para enfrentar los desafíos educacionales contemporáneos. La propuesta de estándares analizada tiene como referentes teóricos el Humanismo Cristiano, el Constructivismo y la Psicología Cognitiva. La Teoría Crítica no aparece en forma explícita, sino indirectamente al sostener que el docente establece y mantiene normas de convivencia en el aula (MINEDUC, 2012) pudiendo reflejarse la presencia del paradigma habermasiano en tanto refleja una comunicación simétrica que permitiría al profesor llegar a un acuerdo con sus alumnos sobre las normas de convivencia, sin que obedezca sólo a la necesidad de ser consecuente con los principios democráticos -asumidos previamente- en cuyo ámbito se puede citar el principio de que todos nos sometemos mejor al imperio de las normas en cuya generación participamos.

Extrañamos la Teoría Crítica en esta propuesta, no sólo en función de los elementos que podría aportar como referente teórico, sino por el cambio de paradigma que la apelación a ella pudiere entrañar. Elliot (2014, p. 246) plantea: “algunos creemos que la práctica educativa competente constituye en esencia un objeto de la reflexión deliberativa en determinadas circunstancias, en vez de ser objeto de normas técnicas en forma de reglas generales”. Ahora bien, la tragedia surge cuando no hay modificación alguna de la práctica pedagógica, es decir, no hay transferencia al aula de los ideales críticos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las reformas educacionales han reflexionado bastante sobre la formación inicial docente, siendo una preocupación genuina que pretende dotar a la reforma de agentes que la lleven al aula. Ahora bien, las preguntas que se imponen son las siguientes: ¿desde qué referentes se elaboran los currículos de formación inicial docente y los programas de perfeccionamiento y capacitación?, ¿Estos referentes son compatibles con la propuesta curricular de una reforma?, al tratar de responder a estas preguntas, nos encontramos con distintas respuestas:

1. La propuesta de la literatura es diversa, pues está formulada desde referentes teóricos distintos. Si pensamos en las influencias desde los comienzos de cualquier reforma podemos decir que las primeras líneas de influencia se movían en el ámbito constructivista que, como referente nuevo, pugnaba por superar al paradigma tradicional, asignaturista, academicista y cognitivista. En un segundo momento hizo su aparición otra línea que ha tenido mucha menos difusión en el ámbito escolar, pero bastante en el medio universitario: el Currículo Basado en Competencias (CBC). Este paradigma, difícil de entender y más de implementar, aparece como una alternativa adecuada para la formación técnica, pero no tanto para la formación profesional de corte más teórico, especialmente las humanidades.
2. Recogiendo esta influencia inicial, las reformas se hicieron cargo de la primera línea y quisieron ser constructivistas, a pesar de no reconocerlo abiertamente. Sin embargo, el Constructivismo no logró

romper los moldes establecidos produciéndose una suerte de cohabitación epistemológica que redundó en un currículo por contenidos que utilizaba algunas metodologías de corte constructivista, acompañada de un discurso en que los conceptos de “construcción de aprendizajes”, “aprendizaje significativo” y “mapa conceptual” sonaban a menudo como comprobación del cambio de paradigma. La tradición cognitivista del currículo prescriptivo y rígido prevaleció sobre los intentos de edificar una práctica pedagógica sobre una base más constructivista.

3. Nuestra propuesta apunta a otro referente, pues estudiando las reformas mismas, especialmente las Matrices Curriculares Básicas, hemos llegado a concluir que algunos elementos claves acerca de temáticas sociales y, sobre todo, la apelación a la reflexión sobre la propia práctica con vistas al cambio que se propone, la Pedagogía Crítica resulta un referente más adecuado para la operacionalización de las reformas. Los referentes elegidos, al parecer en forma más intuitiva que epistemológica, no dan cuenta de la ingente labor que significa la implementación de una reforma que comporta cambios profundos en la práctica pedagógica y que suponen capacidades que, a nuestro juicio, sólo se logran en el paradigma crítico. Postulamos que sólo una cosmovisión pedagógica crítica podría dar cuenta de los desafíos de mejora educacional que las reformas pretenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples*. Narcea.

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2013). *Manual de Psicología Educativa*. CIP- Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. https://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&id=456&langSite=es

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Aznar, S., & Serrat, E. (Coord.) (2000). *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI*. Horsori.

Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la Educación Superior chilena*. Centro de Políticas Públicas UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45726>

Caro, M., & Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En A. Arratia & L. Osandón (Eds.) *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 337-379). Santiago, Chile: Ministerio de Educación/UNESCO. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/cra_2018/Politic-as-desarrollo-curriculum-2018.pdf

Carrasco, J. B. (2009). *Una didáctica para hoy*. Rialp.

- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 179-195. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000200179&script=sci_arttext
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA – Chile. (2007). *Criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía*. CNA. <https://www.cnachile.cl/Paginas/pregrado-criterios-especificos.aspx>
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación*. PREAL.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1688-74682015000200001&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, A., Luna, A., & Jiménez, M. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 63-100. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/223>
- Elliot, J. (2014). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- García, G., & Largo, A. (2008). *Propuestas para mejorar la educación chilena. En un mundo de pingüinos con audífonos y celular*. Acapulco Impresores.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender. Paidós.

- Gómez, L., Salazar, C., & Hurtado, E. (2018). La motivación: una mirada transversal en el contexto educativo internacional. *Revistas de Investigación*, 42(94), 16-33. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/7532/4317>
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Pergamon Press.
- Guzmán, D., & Castillo A. (2021). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 263-279. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>
- Hernández, M., & Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en Blanco*, 1(31), 27-40. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/>
- Ibáñez Santa María, G. (1984). *Persona y Derecho en el Pensamiento de Berdiaeff, Mounier y Maritain*. Ediciones Universidad Católica.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Leahey, H., & Harris, J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall.
- Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Educare*, 19(3), 410-425. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Mañú, J., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Narcea S.A.
- Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores.
- Ministerio de Educación Chile. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/270/MONO-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Chile. (2012). *Guía 4. Clima de aula y condiciones para el aprendizaje. Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente*. MINEDUC - Plan de Apoyo Compartido. <https://es.scribd.com/doc/231853395/Guia-4-Clima-de-Aula-y-Condiciones-Para-El-Aprendizaje-Colegios-Nuevos>
- Montanares, E., & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&tlng=es.

Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa* 14(3), 503-523. <http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>

Pino-Fan, L., Guzmán-Retamal, I., Larraín, M., & Vargas-Díaz, C. (2018). La formación inicial de profesores en Chile: 'Voces' de la comunidad chilena de investigación en educación matemática. *Uniciencia*, 32(1), 68-88. <https://doi.org/10.15359/ru.32-1.5>

Podall, M., & Comellas, M. (1996). *Estrategias de aprendizaje: su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Laertes.

Porlán, R. (1996). *Cambiar la escuela*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.

Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

Ribadeneira, D., Arellano, F., Zaruma, O., & Cevallos, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 11-22. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>

Ruiz, M. L., García, A., Núñez de Perdomo, C. R., & Rojas, M. E. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. *Panorama*, 14(26), 94-110. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>

Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>

Sánchez, G., & Jara, X. (2018). Habilidades profesionales asociadas a la docencia. Fijando posiciones de profesores en formación. *Sophia Austral*, (22), 247-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000200247>

Soler, J., & Alfonso-Benlliure, V. (Eds.). (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Promolibro.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vidal, F., García, J., & Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Datos de correspondencia

Fraño Paukner Nogués

Doctor en Educación

Universidad Católica del Maule

Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-3761>

Email: fpaukner@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.