

Formación del profesorado y didáctica: de los objetivos a las competencias

RESUMEN

La formación docente, después de la Segunda Guerra Mundial, adoptó dos grandes paradigmas. El de la taxonomía de los objetivos y el de las competencias. Este último se ha impuesto debido a la transformación del sistema escolar. Las competencias dominan las finalidades de la escuela y con ella se impuso el campo didáctico. La didáctica es una disciplina cuyo objeto es el saber y está fuertemente arraigada en la psicología del aprendizaje. En este artículo presentamos algunos elementos del paso de los objetivos a las competencias y el predominio de la didáctica en la formación del profesorado.

PALABRAS CLAVE: Formación docente. Objetivos. Competencias. Didáctica. Didáctica de las disciplinas.

Armando Zambrano Leal
azambranoaleal@gmail.com
Secretaría de Educación del
Departamento del Valle del Cauca
Colombia

PRELIMINAR

Después de la segunda Guerra Mundial, muchos países Europeos adoptaron los objetivos como el medio de intervención escolar pero también de formación de los maestros. Esto respondía a la necesidad de adaptar los sistemas escolares europeos a las transformaciones industriales cuya génesis encontramos a partir de 1945. Este enfoque formativo tiene sus desarrollos en la psicología educativa norteamericana en la década de 1930 y se expande por el mundo occidental en la década siguiente. Es en este periodo donde nace la tecnología educativa. Para Hameline (1991), la tecnología de los objetivos pedagógicos era, en efecto, un instrumento universal de la formación inicial o permanente. Pero ella no controla, de ninguna manera, una totalidad como aquella que puede encerrar la noción de “pedagogía”. Esta verdad está ligada a la idea según la cual la actividad pedagógica no se reduce a los procesos de enseñar y a su tecnología implícita, sino a los ideales de una pedagogía humanista, inteligente, arraigada en las situaciones socio-históricas, determinada por los hechos económicos, proyectos políticos, valores de referencia, interacciones entre los sujetos (HAMELINE, 1991, p. 31). Esta “pedagogía” se interesaba más en los procesos tecnológicos de la enseñanza y desarrolló una técnica traducida en objetivos. Esta palabra era ambivalente. Frente a tal ambivalencia, Not afirmarí en los años 1980 lo siguiente:

la palabra objetivo fue primeramente un calificativo en relación con la noción de apuntar, [...] y se sustantivó por la desaparición del nombre que ella calificaba: se dice hoy el objetivo de una lente o de un ataque. Debido a la extensión del sentido que hay en esta última expresión, el término designa la realidad claramente definida que debe alcanzar una acción en curso (NOT, 1987, p. 14-15).

En 1980 esta pedagogía deviene una ideología de referencia.

Por la tecnología de los objetivos y el discurso que ésta desarrollaba, es una teoría general de la acción que irrumpe en el campo educativo y no impone ningún valor más que el de su eficacia que de hecho exalta los valores de eficacia y racionalidad y todas aquellas que son su corolario (HAMELINE, 1991, p. 32).

Esta pedagogía anticipaba los procesos de aprendizaje y buscaba que todos los alumnos obtuvieran buenos resultados. Se detenía en la capacidad, prerrequisitos, habilidades psicomotoras, actitudes psicosociales como las competencias cognitivas.

LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Finalizada la década de 1980, un nuevo enfoque de formación comenzaría a operar en el Reino Unido y Australia. En Inglaterra, este enfoque inicia a partir de finales de 1987 a través de la adopción de una nueva nomenclatura de la formación inicial y continua, conocida como Titulaciones Profesionales Nacionales Generales (GNVQ) cuyo objetivo principal fue la definición de las competencias requeridas para el acceso al mercado laboral. En Australia, el Consejo Australiano de Sindicatos apoyó la transformación del Sistema de Certificación Laboral. El enfoque de las competencias para la educación y la capacitación provendría de los desarrollos y transformaciones de la empresa y del mundo laboral lo que generó

cambios sustantivos en las formaciones cortas y largas. La cualificación de la mano de obra, la adaptación del capital humano a las transformaciones tecnológicas, la innovación y la fuerte competitividad daría pie para que estos países adoptaran nuevas nomenclaturas en sus sistemas de educación. Así, los programas de formación centrarían su actividad en la adquisición de competencias específicas y generales. Un Sistema de Competencias Laborales surgiría en estos países transformando los sistemas educativos formales. La competitividad, flexibilidad, la oferta del mercado laboral, alta cualificación y adaptabilidad de la fuerza laboral, calidad y certificación, destrezas, etc. Todo esto impactaría los sistemas escolares y no solamente al subsistema de Educación Superior. En el marco de la reforma de la educación del Espacio Europeo se adoptaría el enfoque por competencias y los créditos académicos. Esto tendría un efecto en la formación del profesorado e impactaría la reorganización de las estructuras de la educación de base.

Las competencias tienen sus detractores como sus seguidores. Cualquiera sea la perspectiva, es un hecho que ellas se han instalado en el corazón de los sistemas educativos y definen los perfiles, acciones, destrezas, habilidades, capacidades requeridas en el mundo laboral y en la institución escolar. La definición clásica de competencia sugiere que ella es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (conjunto de saber, saber-hacer y saber-estar) ejercido en un campo desde la experiencia humana y necesarios para tener un puesto” (BARJOU, 1995). Así mismo, Perenoud define la competencia como:

una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones, que uno logra dominar porque dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, para identificar y resolver verdaderos problemas (PERRENOUD, 1999, p. 16-20).

La *formación del profesorado en competencias* sugiere la dicotomía entre lo pedagógico y lo disciplinar. Este enfoque supone la resolución de problemas comunes de ahí que ella “pretenda vincular el sector productivo con el educativo, elevar el potencial de los individuos de cara a la transformación del mundo actual y la sociedad contemporánea” (CHARLETON, 1996, p. 30). Varios estudios e informes coinciden en afirmar las competencias básicas que debe dominar todo individuo para poder participar activamente en el mundo laboral, insertarse en las nuevas narrativas sociales y hacer parte de los cambios acelerados producto de la ciencia y la tecnología. Las competencias pedagógico-didácticas, institucional (macro política y micro-política institucional), productiva (ampliación del horizonte cultural), interactiva (sujeto-medio-saber) especificadora (capacidad de aplicar un tipo de conocimiento) (BRASLAVSKY, 1999, p. 28-32).

Los programas de formación de maestros después de la década de los noventa y, especialmente a partir de la primera década del presente siglo, se rigen por las competencias. Esto armoniza tanto la política educativa como la oferta y la demanda. Así mismo, coincide con las transformaciones que tienen lugar en los ámbitos económicos, el trabajo, la cultura, el pensamiento.

APRENDIZAJE: HORIZONTE DE LA FORMACIÓN

Insistimos sobre el hecho de que a partir de finales de la década de 1980 comenzaron a gestarse grandes transformaciones en el ámbito de la educación. En Europa, luego de casi medio siglo de funcionamiento de los objetivos, se fue

acuñando, progresivamente, el concepto de competencias. Proveniente de las elaboraciones teóricas que tuvieron lugar en la lingüística, la etnología, la sociología postestructuralista y la etnometodología, este concepto comenzó a irradiar las prácticas pedagógicas. Específicamente, comenzó a ser aplicado en escenarios didácticos y pedagógicos sin que hubiera tenido lugar su oficialización en los discursos y normativas gubernamentales. Por ejemplo, en el ambiente escolar francés, las competencias aparecen desde finales de la década de 1970. En nuestro continente, ellas irrumpen en la década de 1990 y se consolidan, como discurso dominante, iniciando el presente siglo.

Pues bien, desde el momento en que el niño aparece como el centro de los procesos escolares, las prácticas pedagógicas centradas en los aprendizajes y la racionalidad didáctica sobre el eje de los saberes, la educación cambiaría su mirada. Hasta mediados de 1970, la tecnología de los objetivos dominó el universo escolar, en la década siguiente se daría una variación entre objetivos, finalidades, logros y expectativas. Esto coincide con las preocupaciones sociológicas sobre la democratización en el acceso a la educación y el fracaso escolar. Producto de las transformaciones científicas, los desarrollos tecnológicos y la irrupción de los estudios en neurociencias, cibernética, etc., la psicología emprendería un decisivo trabajo para demostrar que los aprendizajes son un asunto misterioso y cuyo resultado depende de las actividades del individuo, sus representaciones, motivaciones, prácticas. Mientras la psicología de la inteligencia y sus descubrimientos en las representaciones mentales avanzaba, la necesidad de orientar los procesos escolares, el aprendizaje se imponía como proceso pedagógico. Aquí operaría una ruptura fundamental entre las pedagogías frontales y las pedagogías del conocimiento. Digamos que la teoría activa y el constructivismo serían el dispositivo generador de dicha ruptura. Una vez instalado el constructivismo en el corazón de la pedagogía, los procesos de formación de los docentes encontrarían nuevos senderos. Se trataba más de formar un sujeto profesor capaz de activar el aprendizaje y sus significados en los alumnos y, menos, un profesor dedicado a narrar exclusivamente los contenidos de un saber sin que ello representara algo novedoso en la realidad mental, cultural y social de los alumnos. La didáctica francesa, fue clave en Europa viéndose positivamente nutrida por dichos avances y en ella observamos los lineamientos teóricos del constructivismo.

Con el reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida, el cual encontramos agenciado en la Declaración de Jomtiem, la formación del profesorado sería poderosamente afectada. Esto lo vemos consignado en las diferentes declaraciones pero también en los diversos estudios y políticas educativas. El tema del aprendizaje gobierna el ejercicio pedagógico y nutre las actividades didácticas. En términos de finalidades, los docentes deben incentivar el aprendizaje en sus alumnos, crear las condiciones para lograrlo, diseñar y crear los medios didácticos y promover condiciones pedagógicas para su logro. Esta nueva realidad proviene de los cambios operados en la sociedad, el enorme flujo de información, la liberalización del conocimiento, el auge de nuevas formas de trabajo, las transformaciones disciplinarias, la interdisciplinariedad y complejidad respecto del conocimiento. Dichos cambios afectarían los modos de transmisión del saber y las prácticas pedagógicas y didácticas. Así mismo, cambiaría la noción temporal del aprendizaje pues este ocurre a lo largo de la vida y no sólo en una etapa de la vida. Adaptación al cambio, sinergia entre actores, campos de saber, profesiones, conocimientos, prácticas profesionales, reafirmarían la necesidad del

aprendizaje activo, constructivo, significativo y a lo largo de la vida. Esto afectaría la formación docente y la realidad escolar con sus resultados de aprendizaje lo realizaría, pues en un mundo cada vez más cambiante, inestable, dinámico lo que se aprende hoy es insuficiente en el corto plazo e incluso obsoleto frente a las nuevas demandas y transformaciones del mundo laboral.

LA DIDÁCTICA, DISCIPLINA Y APRENDIZAJES

Hemos señalado que la didáctica fue clave en la transformación de los objetivos de la escuela; ella es la disciplina que más se ha ajustado a los cambios paradigmáticos escolares e incluso, los ha impulsado. La didáctica tiene su génesis en la carrera espacial que vimos florecer entre 1960 y 1970. La necesidad de mejorar la formación de los ingenieros produjo un viraje en la enseñanza de la matemática. En el ámbito internacional, fueron los franceses y los norteamericanos quienes se dieron a la tarea de replantear la enseñanza de esta disciplina en la escuela dando lugar al nacimiento de un nuevo campo denominado didáctica. Su objeto es la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (ZAMBRANO, 2005). El saber se refiere a lo que se enseña en disciplinas como las matemáticas, las ciencias, las ciencias sociales, el lenguaje o la filosofía.

Ahora bien, existen muchas definiciones de didáctica. Por cuestiones de espacio solo nos limitamos a citar las siguientes: “La didáctica es una disciplina “praxeológica”, indiscutiblemente arraigada en un cuerpo de conocimientos científico metodológicos de tipo teórico – que tienen un vínculo fuerte con las disciplinas científicas; pero también ella está estrechamente ligada a la acción, aquel que caracteriza el terreno práctico donde se expresa su dimensión “aplicada” (BAILLY, 1987, p. 37). Para Bronckart (1989, p. 64) ella es “una disciplina de acción o una tecnología, en el sentido general del término”. Por su parte, Dabane (1989) estimaba que la didáctica es una disciplina de terreno y de experimentación y Daunay & Reuter (2008, p. 57) afirmaban que ella es una disciplina de investigación centrada en un doble registro: la enseñanza y el aprendizaje lo que supone una distancia sobre la pedagogía. Astolfi & Develay (1989, p. 26) señalan que ella es una disciplina sólidamente organizada con capacidad de forjar los aprendizajes y los saberes de las ciencias.

La didáctica como disciplina de acción tiene su génesis en la psicología del desarrollo de la inteligencia y obedece a la fuerte relación entre psicología y educación (HERNÁNDEZ, 1996). Este vínculo se da, particularmente, a través del aprendizaje y la enseñanza. En el campo de la educación ha sido la didáctica, como disciplina, la que más estrechamente se ha interesado por los procesos de aprendizaje de ahí su fuerte relación con las dos vertientes más contemporáneas: la genética y la cultural. Estas dos corrientes inauguran el constructivismo y el socio-constructivismo. En el seno de las dos corrientes se encuentran los procesos de conocimiento y de aprendizaje. Uno de los forjadores más importantes del constructivismo fue Jean Piaget (1969). Este epistemólogo consideraba que todo aprendizaje era el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento (COLL, 1986) y para ello establecía los procesos mentales por los que pasa el niño: asimilación-equilibración-acomodación lo que significa el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. En la teoría genética, el aprendizaje es un proceso que viene de las estructuras psicológicas internas y que al entrar en relación o

contrato con el mundo exterior producen desacomodo en las operaciones intelectuales. Una vez el niño es capaz de producir nuevo conocimiento se dice que entra en acomodación. Esta perspectiva es biológica. Desde una perspectiva cultural, Vigostky (1978, p. 10) planteó la teoría del aprendizaje-desarrollo y para ello forja el concepto de Zona Próxima de Desarrollo. El niño llega con elementos de aprendizaje previo y la escuela coadyuva a su desarrollo. Esto se entiende como el nivel de desarrollo prospectivo lo que no es otra cosa que la capacidad que tiene el niño de poder realizar cosas con la ayuda de otro (andamiaje).

En la corriente de la psicología cognitiva más cercana a nosotros, los teóricos se esfuerzan por conciliar las dos teorías esto con el fin de explicar los aprendizajes en la escuela. Así, por ejemplo, Coll (1991), estimaba que estas dos perspectivas teóricas coinciden en la idea de que «el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.

Si acudimos a estas dos teorías clásicas del aprendizaje – genética y cultural – es porque ellas han tenido una gran repercusión en el ámbito de la didáctica. De hecho, esta disciplina tiene por objeto el aprendizaje y considera que éste solo procede del estudiante para lo cual el profesor es un guía y procura que ellos tengan lugar. Su papel no es otro que el de ser un gran arquitecto de situaciones de aprendizaje. Significa esto que el profesor crea las condiciones para que el estudiante cree por sí mismo el conocimiento.

TEORÍAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

El desarrollo de la didáctica desencadena el uso de los términos didáctica de las disciplinas y didácticas específicas. Esta diferencia es clara en los países francófonos para quienes la didáctica trabaja sobre el saber de las disciplinas (CHERVEL, 1991), mientras que en los países de lengua castellana, el término más generalizado es el de las didácticas específicas (GONZÁLEZ, 2010). Las didácticas específicas se refieren a los procesos de organización del saber en las diferentes áreas escolares (ciencias, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, filosofía). Es decir, cada área escolar tiene su propio modo de organizar los saberes. Por ejemplo, el saber matemático es diferente al de sociales y este al de las ciencias exactas. Así mismo, las didácticas específicas beben tanto de la disciplina madre como de las ciencias de la educación. (FERNÁNDEZ, 2005; ZAMBRANO, 2013).

Tres grandes teorías de referencia de la didáctica emergen a mediados de 1980. En primer lugar, encontramos, la Transposición Didáctica cuyo creador fue el francés Yves Chevallard (1991). Esta teoría se nutre del saber y plantea que los procesos de enseñanza tienen como objetivo el paso del saber científico al saber común. Este proceso de didactación consiste en reducir la distancia existente entre el conocimiento que se elabora en los círculos de la ciencia y cuya característica es la de ser cerrado, hermético e incomprensible y su enseñanza en la escuela. La traducción de dicho conocimiento es obra del especialista universitario o del investigador quien convierte el lenguaje científico en lenguaje académico y se lo enseña al licenciado para que este pueda ponerlo a funcionar en la institución escolar.

La segunda teoría importante de la didáctica es la desarrollada por el norteamericano Shulman (1987) y se conoce como el Conocimiento Didáctico del Contenido. Plantea su creador que los profesores deben conocer el contenido de su disciplina o de lo que enseñan, conocimiento de las estrategias y representaciones instruccionales y tener conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos sobre el contenido a enseñar (BOLÍVAR, 2005) Queda claro que esta teoría nace más o menos por la misma época en que surgió la Transposición Didáctica.

La tercera gran teoría de referencia es conocida como situaciones didácticas cuyo creador fue el francés Guy Brousseau (1986), Brousseau (1987) en la década de los 80's. (BESOT, 2003). Esta teoría nace en el marco de la reforma de la matemática y plantea, siguiendo el triángulo didáctico (Saber-profesor-estudiante), el conjunto de situaciones que dan lugar al aprendizaje. Las situaciones son: acción, formulación, validación e institucionalización. La primera se refiere al conjunto de acciones que mentalmente realiza el niño para resolver una situación problema. La segunda alude a la formulación de soluciones que el estudiante estima como pertinentes frente a la situación problema. La tercera consiste en la capacidad que tiene el niño de exponer el modo como llegó a resolver la situación-problema. La cuarta situación es del resorte del profesor en cuanto él comunica con sus colegas los resultados de su trabajo en el aula y los convenientes e inconvenientes de la aplicación de la situación didáctica. Esta teoría se nutre poderosamente del socio-constructivismo, los campos conceptuales y del medio. Se trata de que el estudiante sea capaz de construir él mismo su aprendizaje a través de situaciones problemas. El medio didáctico y adidáctico son claves así como los tipos de contratos, expectativas implícitas entre el profesor y el estudiante.

Estas teorías didácticas se vienen aplicando en la formación de los docentes. Se cree que ellas le permiten a los profesores organizar el trabajo en el aula y lo potencian en su práctica de enseñanza. En países como Colombia, la fuerte influencia norteamericana ha privilegiado la teoría de Shulman (CDC). En la formación docente en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado esta teoría en programas como la Excelencia Docente. Este programa se ha implementado en los dos últimos años (2015-2017) a través de las becas que el Estado les otorgó a más de tres mil profesores de escuela para que cursaran estudios de maestría. Este programa preveía el mejoramiento de las competencias didácticas del profesorado y correspondía con el imperio de las áreas de matemáticas, ciencias, ciencias sociales, idioma y filosofía. Algunas universidades implementan, en sus programas de didáctica para maestros, las teorías francesas. Estas tres teorías están presentes en el campo formativo colombiano y dan cuenta de las transformaciones de la formación docente. Especialmente, se observa el dominio del hacer aprender sobre el saber reflexivo y pedagógico.

CONCLUSIONES

Mientras la pedagogía se orienta al orden de los valores de la educación, la didáctica se detiene en las condiciones de aprendizaje de un saber. En este orden, el docente debe ser competente para dar cuenta de los desarrollos de su disciplina. Al mismo tiempo, debido a que su función también se dirige a obtener buenos resultados en los aprendizajes escolares, el docente debe ser competente en la

transmisión del saber y preocuparse por entender los obstáculos que emergen en los alumnos. Debido a la complejidad creciente de los saberes y los conocimientos, los docentes deben desarrollar competencias críticas, analíticas y trabajar de manera interdisciplinaria. Nadie enseña lo que no conoce ni sabe y esto supone el dominio profundo de su disciplina pero también las relaciones que ella mantiene con otras. Es un hecho que el sistema educativo está soportado por competencias, el docente debe trabajar sobre esta base y ser más competente que las demás personas. Ser capaz de interrelacionar didácticamente problemas que requieran la aplicación del lenguaje, el uso de operaciones lógicas y el conocimiento de la realidad científica y social, exige que los discentes sean competentes en la puesta en escena de problemas integradores y generadores de condiciones de análisis, síntesis, comparaciones, etc. Esto último sintetiza el sustento de la formación docente que se imparte hoy y es el pivote de la política pública en educación. La transformación de la formación docente, arraigada en la didáctica, da cuenta de los cambios en la escuela. La escuela ya no es una institución que forma a los niños y a las niñas en los saberes de base, valores y disposiciones. Ella se ha transformado en su esencia pues lo que persigue como finalidad no es algo distinto al puro entrenamiento de los saberes de las áreas específicas del currículo. Igualmente, su transformación obedece a los cambios en la economía y de ahí la preparación en competencias. Esta transformación obedece a los efectos de la economía sobre la escuela y a la sociedad de medición. Con las transformaciones de la escuela y de la enseñanza por competencias, la formación de los docentes ha cambiado pues de lo que se trata ahora es que ellos sean capaces de hacer aprender bien y para ello nada mejor que los dispositivos didácticos. Por esto mismo, la didáctica es la disciplina que mejor se acopla a las nuevas finalidades de la escuela. Pero también puede ser, que la escuela se haya visto impactada por el poder de la didáctica pues esta disciplina es hija de lo útil.

Teacher training and didactic: goals and skills

ABSTRACT

The teacher training, after World War II, has adapted itself from huge paradigms, such as objects taxonomy, and skill. The skill was commanded by the school's system's transformation. Skills rules the school's function and, with it, the didactical field remains. Didactics is a subject whose study object is to learn, and it's deeply rooted at psychology of learning. In this paper, we show some elements that compose the transition from goals to skills, and the dominance from didactic in the teacher training.

PALABRAS CLAVE: Teacher Training. Goals. Skills. Didactic. Subjects Didactics.

Formação docente e didática: objetivos e competências

RESUMO

A formação docente, depois da Segunda Guerra Mundial, se adaptou a partir de grandes paradigmas, como a taxonomia dos objetivos e a competência. Esse último foi imposto devido à transformação do sistema escolar. As competências dominam as finalidades da escola e, com ela, prevaleceu o campo didático. A didática é uma disciplina cujo objeto de estudo é o saber, e está fortemente enraizada na psicologia da aprendizagem. Nesse artigo, apresentamos alguns elementos que compõem a transição dos objetivos às competências, e o predomínio da didática na formação docente.

PALABRAS CLAVE: Formação docente. Objetivos. Competências. Didática. Didática das disciplinas.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J.; DEVELAY, M. **La didactique des sciences**. Paris: Puf, 1989.

BAILLY, D. A propos de la didactique. **Revista Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle**, n. 1-2, 1987.

BARJOU, B. **Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire**. Paris: Esf, 1995.

BESSOT, A. **Une introduction à la theorie des situations didactiques** (Master "Mathématiques, Informatique" de Grenoble 2003-2004). Cahier du laboratoire Leibnir N91, 2004.

BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-39, 2005.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, OEI, n. 19, p. 28-32, ene./abr. 1999.

BROUSSEAU G. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 7, n. 2, p. 39-115, 1986.

BROUSSEAU, G. **Théorie des situations didactiques**: Didactique des mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1987.

BRONCKART, J. **Langue française**, n. 82, 1989.

CHARLETON, M. **Self-directed learning in cuonsellor training**. In: Modelos innovadores en la formación docente. Estudio de caso de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC/PREAL, 1996.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de Educación**, n. 295, p. 98-123, mayo/ago. 1991.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLL, C. **Psicología genética y aprendizajes escolares**. 2. ed. España: Editorial Siglo XXI, 1986.

COLL, C. **Psicología y Currículum**. Barcelona: Paidós, 1991.

DABANE, M. **Recherches en didactique du français**. Grenoble, 1987.

DUNAY, B.; REUTER, Y. La didactique du français: question d'enjeux et de méthodes. **Revue Pratiques**, n. 137/138, Junio, 2008.

MAYORALAS, J. El currículo desde dentro del aula, o alternativas a un tejido inexistente. **IBER**, n. 46, p. 65-82, 2005.

GALLEGO, I. Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. **Perspectiva Educacional**, Formación de Profesores, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Viña del Mar, Chile, v. 49, n. 1, p. 1-31, 2010.

HAMELINE, D. **Les objectifs pédagogiques**. Paris: Esf, 1991.

HERNÁNDEZ, F. Psicología y educación. **Revista Cuadernos de Pedagogía**, n. 253, dic. 1996.

MEIRIEU, P. **Apprendre... oui, mais comment**. Paris: Puf, 1991.

NOT, L. **Problèmes de terminologie, in Le champ sémantique de la notion d'objectif**. Plusieurs auteurs, Toulouse, Université Toulouse-le- Mirail, 1987. p. 14-15.

PERRENOUD, P. Construire des compétences, tout un programme! **Revue Vie Pédagogique**, n. 112, p. 16-20, sep./oct. 1999.

PIAGET, J. **La equilibración de las estructuras cognitivas**. Madrid: Editorial Siglo XXI, 1978.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, p. 1-23, apr. 1987.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

VIGOSTKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Editorial Crítica, 1978.

ZAMBRANO LEAL, A. **Didáctica pedagogía y saber**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2005.

ZAMBRANO LEAL, A. **Las ciencias de la educación en Francia, instituciones, discursos y saberes**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2013.

Recebido: 09 jul. 2017.

Aprovado: 28 ago. 2017.

DOI: 10.3895/rtr.v2n1.6690

Como citar: LEAL, A. Z. Formación del profesorado y didáctica: de los objetivos a las competencias. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 4-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Armando Zambrano Leal

Secretaría de Educación del Departamento del Valle del Cauca, Colômbia.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

