

Sobre La Formación De Los Licenciados: Desde Las Líneas De Política Educativa Y Las Competencias

Jhon Alejandro Vargas Giraldo

Magíster en Ciencias Económicas
Universidad Nacional
jhon.vargas@ugc.edu.co

Fecha de recepción del artículo: (03 marzo 2022); Aceptado: (24 mayo 2022)

Resumen

El propósito del presente artículo es hacer una reflexión sobre las competencias que deberían desarrollar los licenciados en formación en los centros de educación superior, esto debido a que en el largo plazo impactará en los procesos educativos que llegarán a los niveles básico y medio en Colombia. Para esta tarea se tienen en consideración dos momentos; 1. Una reflexión sobre las competencias que se desarrollan en la formación a nivel superior y 2. una propuesta de formación docente asociada con las habilidades del modelo TPACK de Koehler y Mishra (2006), este último como modelo para la cualificación de los maestros en proceso de formación.

Palabras clave: Competencias, Educación Superior, Formación Docente, Política Educativa, T-PACK.

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the competencies that should be developed by graduates in training in higher education centers, since in the long term this will have an impact on the educational processes that will reach the elementary and middle levels in Colombia. A reflection on the competencies that are developed in higher education and a proposal for teacher training associated with the skills of the TPACK model of Koehler and Mishra (2006), this as a proposal for the qualification of teachers in training process.

Keywords: Competencies, Educational Policy, Higher Education, Teacher Training, T-PACK.

Una reflexión sobre las competencias que se desarrollan en la formación a nivel superior

Analizar las capacidades que desarrolla un profesional en formación es clave para cualificar su perfil de admisión y de egreso, también para considerar todo el proceso de formación académica e incluso para lo que sería su inserción en el contexto laboral en el que se desenvolverá. Precisamente en la literatura podemos encontrar varias referencias a las aptitudes que desarrolla en este caso un docente en formación como el punto clave desde donde se puede mejorar la calidad del sistema educativo en el largo plazo (Abbott y Huddleston, 2000) (García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014), la tarea entonces estaría encaminada a identificar cuáles son las competencias que caracterizaría a un profesor en formación.

La competencia que debería tener un profesor en ejercicio tiene diferentes acercamientos, al respecto la literatura es diversa, e incluso en los últimos 20 años ha sido pensadas dichas habilidades desde diferentes orillas de pensamiento y perspectivas, por ejemplo, desde el conocimiento de varios ambientes de aprendizaje, diversos contextos geográficos, aplicación de habilidades de aula e incluso la gestión de diferentes poblaciones estudiantiles. Preocuparse por las competencias de un maestro en formación además implica hacer una reflexión sobre los conocimientos, no solo académicos, si no sus habilidades humanas, socioemocionales y/o metodológicas, pues todas ellas son las que finalmente van estructurando un ejercicio pedagógico coherente.

Vale la pena preguntarse desde cuándo se pensó la formación del maestro como un escenario clave o pertinente de considerar, incluso anterior a ello, ¿qué habilidades son propias del maestro?, o desde ¿cuánto dichos “talentos” de enseñanza del maestro fueron etiquetados como “competencias”? Al respecto hay que decir que desde los años ochenta ya existía la categoría de competencia para identificar unas habilidades cultivables asociadas al lenguaje (Coseriu, E. 1985), como conocimientos asimilados y replicables en entornos de aprendizaje (Olivia & Henson, 1980)

Dicha categoría “Competencias” usada en la traducción al español se entendió como competencia, sin embargo, este préstamo conceptual siempre debe entenderse como algo diferente a lo que podría ser habilidades, capacidades, destrezas, experticias, saberes o ap-

titudes. Al respecto Roe (2002), sintetiza este abordaje aclarando que las “Competencias” es en gran medida la suma de 3 elementos claves, los conocimientos (Saberes teóricos o disciplinares), las habilidades (capacidad de procesamiento y elección de métodos y técnicas) y aptitudes (posibilidad de acción y ejecución de un plan)

Todas tres, son elementos indispensables para considerar las competencias como un proceso de metacognición que implica algo más que interpretar, diseñar, ejecutar un plan y pronosticar un resultado del proceso, lo anterior en concordancia o en la misma vía con lo que Tobón (2001) identificó para el caso colombiano, saber pensar, saber hacer y saber ser, como aptitudes en las que el conocimiento y la competencia solo es revelada cuando se pone en acción dependiendo de los requerimientos y necesidades del contexto.

Considerar la educación por competencias también en su momento fue lo que dio paso tanto a nivel de formación en básica y media una política de lineamientos curriculares (1998-2004) y a su vez, una literatura que acercara la discusión sobre procesos pedagógicos, curriculares y didácticos Tobón, (2001), Gómez, (2002); su abordaje no quedaría solamente en el escenario de Básica y media si no que daría paso a pensarse la educación superior.

Ese escenario de discusión sobre las competencias es lo que llevó a que Colombia iniciara desde 2003 un proceso de estandarización también de la educación superior, el primer paso fue con el decreto 2566 de 2003 para que se dieran las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior (MEN, 2003), posteriormente el Decreto 1781 de 2003 propuso que para estudiantes de 23 programas profesionales se desarrollaran pruebas de egreso de su formación profesional.

Posteriormente, la Ley 1324 de 2009 hizo obligatorio los exámenes de calidad de la Educación Superior (ECAES), ampliándolo a 55 programas, con el cambio de nombre a pruebas Saber PRO se convirtió en un requisito de egreso para los estudiantes de educación superior y un estándar de medición y autoevaluación para las Instituciones de Educación Superior (IES), ante instancias como la CONACES (Consejo Nacional de Acreditación, Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y otras asociaciones del sector privado como ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación).

Actualmente las pruebas según el marco de referencia presentado por el ICFES (2017) considera tres bloques de conocimientos de saber: a) Enseñar, b) Formar y c) Evaluar.

A su vez, cada una de estos grandes grupos de competencias integran en primer lugar el diseño curricular, diseño de mallas curriculares, planificar estrategias de aprendizaje, y promover actividades de enseñanza que integran el desarrollo conceptual, actitudinal y procedimental ICFES (2017a)

Sumado a lo anterior la prueba en un segundo momento también evalúa el saber direccionar las diferencias sociales, intelectuales y físicas de sus estudiantes en el aula para un desarrollo integral de sus estudiantes y la comunidad a la que pertenecen, un sistema de autoevaluación asociado al trabajo individual y también con la institución a la que pertenece.

En un tercer y último momento tenemos las competencias de evaluar, coligada a definir los criterios de evaluación de las clases, así como los instrumentos para hacerlo y mejorar la discriminación de factores de clase para cualificar el aprendizaje, todo lo anterior reafirmando que la calidad del sistema educativo pasa por unas buenas bases de evaluación en la formación. (ICFES, 2017).

Para concluir este punto, es necesario decir que en gran medida instancias como el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2016-2026) y el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y el Plan Territorial de Formación Docente –PTFD, fueron planeados con la tarea de evaluar el antes, durante y después del ejercicio profesional del maestro, y que sumando a ello, su articulación como política a pruebas estandarizadas como Saber PRO dan cuenta de lo prioritario que es para sistema educativo nacional direccionar la formación de educadores.

La literatura también es insistente en lo prioritario que es evaluar las competencias del maestro en formación y su impacto en otras dinámicas de la educación, con lecturas a veces esperanzadoras sobre cuáles han sido los avances de la educación por competencias (Segovia, Ortega, & Fuentes, 2013). Así como otras críticas sobre su implementación en el caso latinoamericano (Popham, 1999), (Cuadra-Martínez, Castro, & Juliá, 2018) y también para el caso colombiano (Medina, Benavides, & Pinzón (2020), (Cifuentes, & Aguilar, 2019).

Como conclusión a este apartado y como punto de reflexión, no hay que dejar de lado el hecho de que en el contexto colombiano la oferta de formación de licenciados es amplia pero no son los programas más apetecidos, ni los que atraen a los mejores bachilleres (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014) y en ese mismo orden, proyectos exitosos de formación de maestros como el caso Indonesia o Finlandia se han caracterizado por ser cada vez más rigurosos en la selección de los estudiantes, así como en las medidas para centralizar su formación y priorizar su retención a través de evaluaciones rigurosas y permanente.

Además de lo anterior, en el proceso de promoción y evaluación se resalta el incentivo a ser la profesión con las mejores remuneraciones dentro del promedio de salario profesional por países, y frente a este último ámbito, los criterios de egreso requieren la validación de unas competencias relacionadas con la enseñanza que se renuevan permanentemente (García, Maldonado, Perry, Rodríguez, & Saavedra, 2014).

Colombia ha dado un primer paso desde la política para alcanzar esos niveles de cualificación en la educación, un ejemplo de ello es conversar y comparar sus indicadores con los de países de la OCDE, sin embargo, mejorar sus resultados es un camino que no dependerá solamente de lineamientos de política, sino también, de un esfuerzo que se vea evidenciado en los incrementos presupuestales y una apuesta integrada entre docentes, administrativos, sector privado, IES y comunidades de forma mancomunada e integral (Rodríguez Ávila, Díaz Flórez, & Arias Gómez, 2021).

Modelo T-PACK

La incursión de las TIC's en los procesos de enseñanza-aprendizaje han hecho más compleja la categorización de saberes habilidades que debe desarrollar un maestro en su formación profesional, inicialmente las competencias propuestas por el modelo Tuning (proyecto Sócrates-Erasmus Tuning Educational Structures in Europe, González & Wagenaar, 2003) han servido de guía para elaborar una clasificación de estas en la formación educativa “estándar” de un ciudadano, y desde una perspectiva global ha sido modelo para identificar las habilidades básicas que debe tener un ciudadano del mundo, dicha formación plantea a su vez una categorización de unas capacidades propias de todo sujeto habitante del mundo y otras propias del ámbito profesional en el que se desenvuelven los individuos.

Desde estas competencias básicas, conocidas como genéricas se entiende que son “aquellos atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales” (González y Wagenaar, 2003, p. 70). Mientras que las habilidades que se consideran particulares o específicas, son propias de una profesión, un oficio, una disciplina o un campo del saber. En adición a lo anterior dichas capacidades pueden también ser categorizadas en función de la interacción que se realiza, es decir en donde pueden ejecutarse, es decir cuando son competencias de tipo cognitivo, cuando son habilidades sociales o interpersonales y finalmente las intrapersonales o motivacionales (Moreno, Bajo, Moya, Maldonado y Tudela, 2007).

Tuning realmente está siendo hasta ahora asimilado en muchos escenarios de formación en básica y media a pesar de ser una apuesta que tiene mas de 15 años, aún hay contextos en donde no se conoce y el reto es el de poder llevar este conocimiento a comunidades donde se pueda priorizar el aprendizaje de habilidades más que de los conocimientos en la clase. Hay escenarios educativos donde se sigue priorizando el contenido por encima de las posibles habilidades a desarrollar por los estudiantes (Díaz Barriga, 2002).

El enfoque de Tuning ha permitido integrar desde la planeación curricular las competencias en la educación superior, de esta forma se han incluido en la formación del maestro las relacionadas con el manejo de las TIC's, pasando por las modalidades educativas, los modelos pedagógicos, las teorías del aprendizaje, las herramientas didácticas, los objetivos curriculares y las rutas evaluativas entre otros.

Puntualmente para resolver esta inquietud Mishra, & Koehler en 2006 plantearon un acercamiento teórico y metodológico frente al saber que debe tener el maestro, desde la perspectiva de ambos autores se deben integrar de manera mucho mas simples, tanto el “Conocimiento Tecnológico con el Pedagógico y el del contenido” (Mishra, & Koehler, 2006. Pág. 3), esta perspectiva considera que la relación entre conocimiento disciplinar, la experticia pedagógica debe estar no solo relacionada con la Tecnología, si no atravesada de manera transversal.

El modelo planteado por Mishra y Koehler (2006) se enuncio como T-PACK que significa “Technological Pedagogical Content Knowledge”, su función como

metodología y también como marco referencial es proveer al maestro en formación de un enfoque en donde se prioriza la integración de 3 elementos claves: el contenido pedagógico, el conocimiento disciplinar y las competencias tecnológicas.

En cuanto al conocimiento pedagógico –tal vez el más importante– implica entonces el dominio de las modelos de aprendizaje, la comprensión sobre el desarrollo del pensamiento y en general los procesos relacionados con la innovación pedagógica, pero, no puede ser considerados dichas experticias de manera aislada al saber tecnológico, por el contrario, es de aquí como cobra sentido profundo el entendimiento por parte del profesor de los factores de aprendizaje integrados por la tecnología, para que esta no sea solamente instrumentalizada si no integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje (Mackinnon, G. , & Vibert, C. 2002).

Frente el reconocimiento del contenido, Shulman (1986) lo caracteriza con todos los conceptos, teorías, metodologías y prácticas que el maestro ha asimilado y que son de su competencia, esto referido a la disciplina desde donde se soporta el profesor a nivel curricular y desde el plan de estudios. Sin embargo, en este punto hay que mencionar que este conocimiento disciplinar no está aislado del tecnológico, por el contrario, va integrado a través del reconocimiento de herramientas desde las redes (streaming, podcast, metabuscadores), terminales (tablets, celular, ordenador, T-board) y servicios (software, apps, simuladores, plataformas... etc.)

Finalmente, el conocimiento Tecnológico que no es otra cosa que hacer énfasis a que los demás espacios del proceso de enseñanza-aprendizaje que son atravesados por la tecnología a través no solo del e-learning (Modalidades, plataformas), si no el b-learning (asociado a las modalidades como aula invertida y blended learning, Motschnig Pitrik, 2006), el m-learning (uso del móvil como canal de comunicación, Pachler, 2007) entre otros.

Lo interesante de este abordaje T-PACK es que no reduce a estas tres esferas el conocimiento si no que reconocer que hay esferas de influencia en donde el conocimiento pedagógico interactúa con el disciplinar, y si bien eso le llamamos didácticas especiales, también es cierto que pone en relevancia al conocimiento de contenido tecnológico

Los cambios tecnológicos también han ofrecido nuevas metáforas para comprender el mundo. Ver el corazón como una

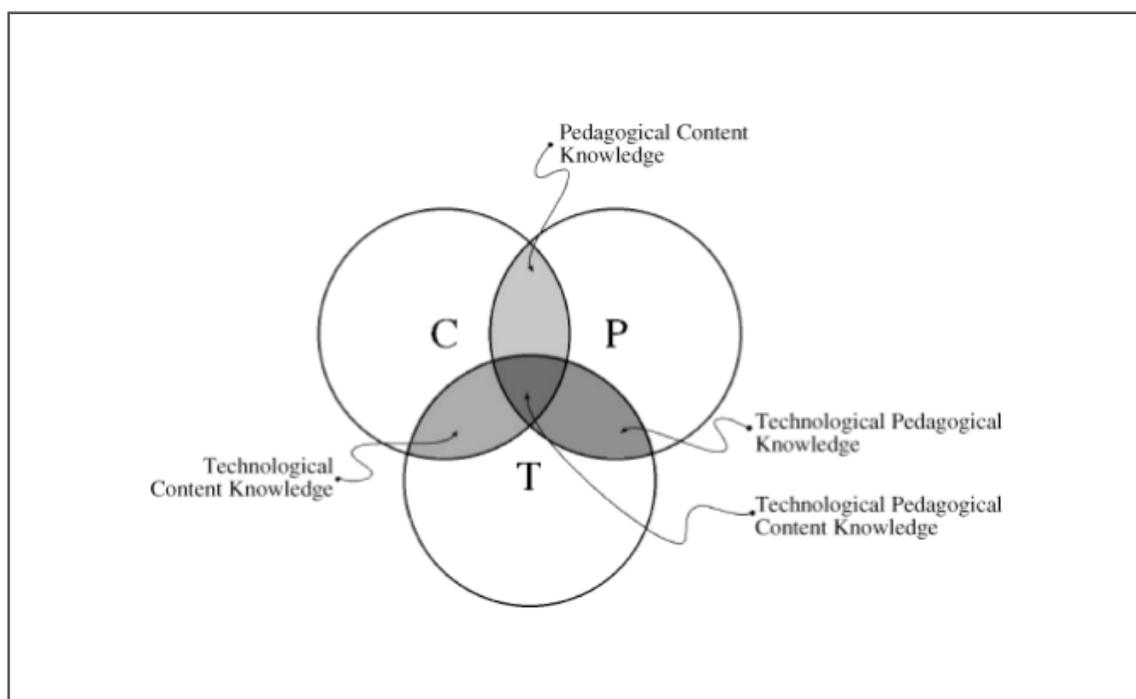
bomba de aire, o el cerebro como una máquina de procesamiento de la información son solo algunas maneras en que las tecnologías han provisto nuevas perspectivas para comprender los fenómenos (Mishra, & Koehler, 2006. Pág. 16).

Es decir, que no es solo el conocimiento tecnológico, si no como está el conocimiento tecnológico con fines pedagógicos, aquí es donde puntualmente se pone en relevancia la integración de las tecnologías al proceso pedagógico, este conocimiento es clave porque eso

permite que el maestro integre de manera consciente, controlado y coherentemente un recurso tecnológico para el aprendizaje, a este último punto podemos llamarlo el desafío del maestro a estar alfabetizado digitalmente.

Lo interesante de la propuesta T-PACK es que sintetiza las competencias de un maestro es seis esferas puntuales de acción donde integra tecnología, pedagogía y disciplina.

Figura 1. Interacción del contenido pedagógico, la tecnología y el saber pedagógico



Nota: Se observa la relación entre el contenido pedagógico y la tecnología. Fuente: Mishra, P, & Koehler, M. (2006), pág. 9

Finalmente es labor del maestro no solo actualizarse, si no poner al servicio de la escuela este conocimiento, de esta manera TPACK no solo es un enunciado, si no que brinda además como comunidad de conocimiento herramientas virtuales a través del enlace <http://tpack.org/> para todos los maestros del mundo a través de wikis, blog, publicaciones, conferencias y seminarios, además de una red de acompañamiento pedagógico y didáctico.

Conclusiones

A partir de lo revisado hasta el momento se ha evidenciado que es una discusión si el tema de las competencias de los licenciados en formación es un asunto de política educativa, asociado a la implementación, financiación o estrategias de seguimiento a lo establecido desde lo curricular y pedagógico, en este punto es bueno decir que Colombia si ha dado unos pasos en los

últimos años pero aun quedan muchas cosas más por hacer según las recomendaciones de otros autores en términos de financiación y de acuerdos entre actores.

Por otro lado, el problema es que no existe un consenso unánime sobre las competencias que se deben desarrollar en la formación docente, la literatura es diversa, e incluso pesimista sobre los resultados que ha tenido en los casos latinoamericanos y colombianos, lo paradójico de este punto es que aún así, propuestas como Tuning no han sido llevadas a todos los escenarios y contextos donde podrían aportar a la formación de maestros.

Finalmente, es la propuesta TPACK la que se puede considerarse más acertada para la formación de maestros en los próximos años, ya que pone en discusión no solo las habilidades de enseñanza desde la didáctica específica de una disciplina, si no como esto se integra a una literacidad digital, el manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) y la migración a los ambientes virtuales de aprendizaje, sumado a ello la capacidad del maestro para seleccionar, priorizar un material TIC para las clases en coherencia y propósito con la competencia que se busca formar en los estudiantes.

Referencias

- Abbott, I., & Huddleston, P. (2000). Standards, competence and knowledge: Initial teacher training and business. *International Journal of Value-Based Management*, 13(3), 215-227. <https://doi.org/10.1023/A:1007890711438>
- Ariza, N.; Quiroga, B. & Ardila, M. (2017). Revisión de gasto sector educación. Bogotá: Fedesarrollo, 82 p. <http://hdl.handle.net/11445/3506>
- Cifuentes, G., & Aguilar, N. (2019). Condiciones institucionales para innovar e investigar: recomendaciones para su promoción en el Distrito Capital.
- Coseriu, E. (1985). Linguistic competence: ¿what is it really? *The Modern Language Review*, 80(4), xxv-xxxv.
- Cuadra-Martínez, D. J., Castro, P. J., & Juliá, M. T. (2018). Tres saberes en la formación profesional por competencias: integración de teorías subjetivas, profesionales y científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 6-25.
- García Jaramillo, S., Maldonado Carrizosa, D., Perry Rubio, G. E., Rodríguez Orgales, C., & Saavedra, J. E. (2014). Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Fundación Compartir.
- Gómez, J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Capítulo del libro: El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Santa fe de Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mackinnon, G. R., & Vibert, C. (2002). Judging the constructive impacts of communication technologies: A business education study. *Education and Information Technologies*, 7(2), 127-135
- Medina, J. E. C., Benavides, J. A. C., & Pinzón, I. A. M. (2020). Impacto de las pruebas saber pro en los estudiantes de una licenciatura. *Revista Boletín Redipe*, 9(5), 113-126.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Tecnológico Conocimiento de contenido pedagógico: un nuevo marco para el conocimiento de los maestros. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Motschnig Pitrik, R. (2006). Participatory action research in a blended learning course on project management soft skills. *Frontiers in Education Conference*, 1-6
- Oliva, P. F., & Henson, K. T. (1980). What Are the Essential Generic Teaching Competencies? *Theory Into Practice*, 19(2), 117-121. <http://www.jstor.org/stable/1477167>
- Pachler, N. (2007). Mobile learning: Towards a research agenda. Paper presented at Work-Based Learning for Education Professionals Centre for Excellence Symposium on Mobile Learning. University of London, Institute of Education.
- Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.
- Rodríguez Ávila, S. P., Díaz Flórez, O. C., & Arias Gómez, D. H. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81). <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10688>
- Roe, R. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224
- Segovia, J. D., Ortega, J. L. G., & Fuentes, A. R. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles educativos*, 35(142), 54-74.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Tobón, S. (2001). Formación basada en competencias, pensamiento complejo, diseño curricular. Editorial Ecoes. Santa fe de Bogotá. Colombia.