

COMPETENCIAS QUE DEBEN DESARROLLARSE EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS PARA EL DESEMPEÑO DE SU QUEHACER EN CONTEXTOS TECNOLÓGICOS

COMPETENCIES TO BE DEVELOPED IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS FOR THE PERFORMANCE OF THEIR WORK IN TECHNOLOGICAL CONTEXTS

Vittorio Mirabelli De Bartolo

*Universidad Católica De Costa Rica
San José, Costa Rica*

Resumen: Esta investigación analizó, desde un enfoque cualitativo y un diseño basado en la Teoría fundamentada, los criterios de expertos con respecto a las competencias que deben desarrollarse en el proceso de formación de los docentes universitarios para desempeñar todos los ámbitos de su quehacer en contextos tecnológicos. Para ello, se contó con 20 participantes, cuatro docentes formadores de profesores universitarios, cinco curriculistas y doce docentes universitarios en ejercicio, todos desarrollaron su quehacer en contextos mediados tecnológicamente. Sus criterios junto a la contrastación con la teoría existente, permitió elaborar una teoría sustantiva o de rango medio. Como producto de este estudio los docentes tendrán a disposición nuevos aportes teóricos que enriquecerán su labor, al incluir la adecuada utilización de las TIC. Las autoridades universitarias contarán con nuevos elementos teórico-empíricos para la evaluación de la actuación del docente en ejercicio y el desarrollo de programas de capacitación y actualización docente para fomentar el crecimiento personal y profesional de los mismos. La resultante teoría, facilitará la actualización de los contenidos curriculares de las carreras de educación, o bien plantear programas de posgrado en educación universitaria. A su vez, permitirá evaluar, en los estudiantes, el grado de adquisición de las competencias que deben desarrollarse durante el proceso. Todo ello impactará en beneficio del estudiantado, de la universidad, de los futuros docentes, de las ciencias de la educación y por ende de la sociedad como un todo.

Palabras clave: Competencias, proceso de formación docente y teoría fundamentada.

Abstract: This research analyzed, from a qualitative approach and a design based on Grounded Theory, the criteria of experts regarding the competencies that should be developed in the training process of university teachers to perform all areas of their work in technological contexts. 20 participants were interviewed for this purpose: four instructors of university professors, five curriculum specialists and twelve practicing university professors, all of whom work in technologically mediated contexts. Their criteria, alongside the comparison with existing theory, made it possible to develop a substantive or mid-range theory. As a result of this study, professors will have at their disposal new theoretical contributions to enrich their work with the appropriate use

of ICTs. University authorities will have new theoretical and empirical elements for the evaluation of practicing professors' performance, the development of professor training programs, and to update programs that foster professors' personal and professional growth. The resulting theory will facilitate the process of updating curricular contents for education careers, or the planning of postgraduate programs in university education. It will also allow the evaluation, in students, of the degree of competencies acquisition that must be developed during the training process. This will benefit students, the university, future professors, the educational sciences and therefore society in general.

Key Words: Competencies, teacher education process and grounded theory.

Introducción

Dada la forma como han evolucionado las comunicaciones en el ciberespacio, las cuales han determinado el desarrollo de las relaciones sociales en los últimos decenios y a la actual emergencia sanitaria; la utilización de las TIC se convirtió en protagonistas dentro de los distintos quehaceres del ser humano, no escapando de esta realidad los sistemas educativos.

Varios investigadores, tanto a nivel internacional como nacional, dan cuenta de las múltiples dificultades que se han presentado con la didáctica con apoyo tecnológico, entre ellas se enfatizan las carencias o vacíos en la formación de los docentes en cuanto a las competencias de mediación del aprendizaje necesarias para desarrollar su quehacer de manera eficiente en contextos tecnológicos. Lo que denota la imperante necesidad de realizar estudios que profundicen en el fenómeno y que faciliten la comprensión de los retos educativos que de ello se deriva.

Para la presente investigación se hallaron once estudios internacionales y siete nacionales que dan cuenta del problema.

Ejemplo de ello se encuentra plasmado en el Octavo Estado de La Educación (2021). En él se indica que, el 60% de los docentes no cuenta con preparación para impartir lecciones virtuales o a distancia. La evaluación llevada a cabo en materia de competencias digitales docentes revela que en práctica pedagógica, ciudadanía digital y desarrollo profesional la mayoría se encuentra en los niveles iniciales de exposición y familiarización.

A nivel internacional la UNESCO manifiesta que:

Dar prioridad a la recuperación de la educación es esencial para evitar una catástrofe generacional, así quedó subrayado en la reunión ministerial de alto nivel en marzo de 2021.

Para movilizar y apoyar la continuación de la educación, la UNESCO estableció la Coalición Mundial para la Educación, que cuenta actualmente con más de 160 miembros que trabajan en tres temas centrales: género, conectividad y profesorado. (UNESCO, 2021).

El problema señalado se puede sintetizar en la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las competencias de mediación del aprendizaje que deben desarrollarse, a nivel curricular, en la formación de los docentes universitarios para el desempeño de su quehacer en contextos tecnológicos? Consciente de la relación existente entre competencias y desempeño, se vislumbra la necesidad de contar con un estudio que indique de manera clara las competencias de mediación del aprendizaje que deben desarrollarse durante el proceso de

formación de los docentes universitarios para enfrentar el ejercicio de su quehacer en contextos tecnológicos.

El fin consiste en contribuir en el ámbito educativo mediante el aporte de nuevos elementos teóricos que enriquezca la labor del docente, brindando el conocimiento teórico-práctico necesario para:

- La evaluación de la actuación (evaluación docente).
- El desarrollo personal y profesional de los docentes (programas de capacitación y actualización docente).
- La actualización de los contenidos de las mallas curriculares de las carreras de educación.
- La creación de programas de posgrado en educación universitaria.
- Evaluar en los estudiantes el grado de adquisición de las competencias que deben desarrollarse durante el proceso, y así considerar los avances y detectar aquellas posibles competencias que deban reforzarse o considerarse como punto fuerte.
- Brindarle al estudiante una herramienta que le permita reconocer cuáles son las competencias que debe desarrollar durante el proceso formativo, evitándole la posible frustración y desencanto de verse en un mañana desempeñándose en un quehacer donde no se siente plenamente identificado y realizado; o bien, por el contrario, con la seguridad y certeza que brinda el hecho de identificarse con el perfil requerido, generalmente reflejado en el aumento de la motivación y la satisfacción.

Como objetivo general se buscó: analizar los criterios y experiencias de expertos con respecto a las competencias de mediación del aprendizaje que deben desarrollarse en el proceso de formación de los docentes universitarios para el desempeño de su quehacer en contextos tecnológicos.

Los cuatro objetivos específicos consistieron en:

1. Examinar los criterios y las experiencias de docentes formadores de profesores universitarios con respecto al proceso de desarrollo de competencias para el desempeño de su quehacer en contextos tecnológicos.
2. Describir la percepción profesional de curriculistas con respecto a las competencias de salida del proceso de formación de docentes universitarios en contextos mediados tecnológicamente.

3. Caracterizar la descripción de las vivencias, a nivel profesional, de los docentes universitarios en ejercicio con respecto a las competencias para desempeñar su quehacer en contextos tecnológicos.
4. Sistematizar teóricamente los criterios y las experiencias de los expertos sobre cuáles deberían ser las competencias por desarrollar en el proceso de formación de docentes universitarios para desempeñar su quehacer en contextos tecnológicos.

Metodología

El abordaje de esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo bajo un diseño de teoría fundamentada, cuyo propósito es responder preguntas de investigación sobre procesos y relaciones entre conceptos que conforman un fenómeno, desarrollando teoría basada en datos empíricos aplicados a áreas específicas (Hernández et al., 2014).

La Teoría fundamentada se utiliza cuando se necesita una teoría o explicación amplia de un proceso. Dado que una teoría está fundamentada en los datos, proporciona una mejor explicación que una teoría preexistente, porque se ajusta a la situación y realmente en la práctica, es sensible a los individuos en un entorno y puede representar todas las complejidades que se encuentran presentes en el proceso.

Para efectos de esta investigación, se respondió al problema utilizando un diseño de Teoría fundamentada de tipo sistemático, el cual se emplea extensamente en la investigación educativa, y se asocia con los procedimientos detallados y rigurosos (Creswell, 2012).

Un diseño sistemático en la teoría fundamentada enfatiza el uso de pasos de análisis de datos de codificación inicial o abierta y focalizada, y el desarrollo de un paradigma lógico o una imagen visual de la teoría generada (Charmaz, 2006).

Para la presente investigación, los 20 sujetos debieron contar con conocimiento teórico formal y experiencia suficiente en materia de educación; además, debieron haber vivido la experiencia de realizar su quehacer en contextos mediados tecnológicamente. En coherencia con el diseño de la investigación, se utilizó una muestra teórica o conceptual, la cual se emplea cuando el investigador necesita entender un concepto o teoría. Para ello se eligieron tres unidades de análisis, a saber: cuatro docentes formadores de profesores universitarios, cinco curriculistas y 12 docentes universitarios, estas unidades poseen uno o varios atributos, que contribuyen a formular la teoría.

En lo referente al procedimiento de recolección y análisis de datos, este consistió en cinco fases: recolección de datos: recopilación del material teórico, recolección de datos, procesamiento de datos, sistematización del diccionario de competencias, y elaboración de la teoría fundamentada en los datos obtenidos.

La recolección de datos se realizó mediante 21 entrevistas semiestructuradas de final abierto, una vez obtenido el criterio y experiencias de los participantes se realizó la codificación abierta o inicial y posteriormente la codificación focalizada y la confección de memoria; lo anterior, además de facilitar la sistematización de datos incluyó la triangulación de las experiencias y criterios de los participantes y las distintas unidades de análisis y la comparación y contrastación constante entre los códigos focalizados y la teoría presente en el Marco de referencia. En la fase cuatro se sistematizó el diccionario de competencias, para ello se confeccionó una propuesta preliminar la cual fue validada por los participantes, quienes a su vez indicaron el nivel de necesidad en que debe desarrollarse cada competencia. En la última fase se elaboró de la teoría sustantiva o de rango medio que consta de tres secciones: Antes de la crisis, durante de la crisis, y Competencias que se deben desarrollar durante el proceso de formación de los docentes universitarios.

Resultados

En el presente capítulo se analizan e interpretan los datos obtenidos durante las fases de recolección y análisis de datos. La finalidad de este análisis está dirigido a presentar una teoría sustantiva o de rango medio y así contestar la pregunta o problema de investigación que se planteó en del presente estudio y a su vez alcanzar los objetivos trazados.

Una vez obtenidos los criterio y experiencias de los participantes, se procedió con la codificación y categorización de los datos. Durante esta codificación se utilizaron métodos comparativos constantes con lo que se logró establecer distinciones analíticas y comparaciones entre las diferentes entrevistas y unidades de análisis. Se realizaron comparaciones entre declaraciones dentro de una misma entrevista o de diferentes entrevistas, con lo que se construyó un marco analítico que hizo visibles las relaciones entre los procesos y las estructuras implícitas. Una vez finalizada esta codificación inicial, se procedió con la codificación focalizada o axial.

A partir de los códigos obtenidos en la codificación precedente para clasificar, sintetizar y conceptualizar los datos se obtuvieron cuatro códigos focalizados, o categorías, a saber:

1. Vivencias y experiencias profesionales y personales durante la crisis sanitaria.
2. Criterios y experiencias profesionales con respecto al cambio en el quehacer en los docentes universitarios durante la crisis sanitaria.
3. Criterios y experiencias profesionales con respecto a cuáles áreas se deben abordar durante la formación de los docentes universitarios para subsanar el vacío formativo.
4. Criterios de los profesionales sobre cuáles deben ser las competencias y sus respectivas actitudes valórico-comportamentales que deben desarrollarse durante la formación de los docentes universitarios.

Estas cuatro categorías son más abstractas, generales y, al mismo tiempo, analíticamente más profundas que los códigos iniciales. A su vez, engloban la mayor cantidad de datos obtenidos, categorizándolos con mayor precisión. Durante esta codificación se tuvieron en cuenta los múltiples puntos de vista de los distintos expertos, a partir de lo cual se identificaron los temas convergentes y recurrentes.

Una vez sistematizados los datos, las categorías resultantes fueron analizadas a través de redes de relaciones conceptuales, las cuales son explicativas en función de las relaciones entre los códigos iniciales y proporcionan la materia prima analítica para formular y redactar la teoría emergente.

La sistematización del diccionario de competencias constó de cuatro etapas: confección de una propuesta preliminar; validación de la propuesta preliminar por parte de los participantes; establecer el nivel de necesidad, a partir de la información aportada por los participantes; y la sistematización del diccionario definitivo.

La propuesta preliminar constó de 20 competencias, las cuales se presentan más adelante en este documento. Esta propuesta fue enviada a los participantes para su debida validación y aporte sobre cuál debería ser el nivel de necesidad o nivel de desarrollo de cada una de las competencias planteadas. Una vez devuelto el instrumento por parte de los sujetos participantes, se procedió a analizar las observaciones y, de ser pertinentes, se incorporaron al marco de competencias.

A partir de los resultados obtenidos, se procedió con la elaboración de la teoría fundamentada en los datos obtenidos (teoría sustantiva o de rango medio), la cual nace a partir de la contrastación entre la codificación de los datos y la teoría existente. Esta teoría contempla inicialmente una sección titulada *Antes de la crisis*, donde se describe el estado de utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje antes de que se hiciera presente la crisis producida por la emergencia sanitaria, esto con el fin de contextualizar lo que desarrolla posteriormente. Seguidamente se abordan las vivencias y experiencias profesionales durante la crisis sanitaria en la sección denominada *Durante de la crisis*. Por último, a partir criterios y experiencias profesionales con respecto a cuáles áreas se deben abordar durante la formación de los docentes universitarios para subsanar el vacío formativo; y sobre cuáles deben ser las competencias y sus respectivas actitudes valórico-comportamentales que deben desarrollarse durante la formación de los docentes universitarios, se desarrolla una sección titulada *Competencias que se deben desarrollar durante el proceso de formación de los docentes universitarios*.

Antes de la crisis

Varios autores y la propia UNESCO señalaron antes de la pandemia que el sistema educativo debía cambiar al ritmo de los tiempos, introduciendo o ampliando el uso de herramientas tecnológicas en el quehacer de todos los actores implicados. Si bien hubo algunos cambios, estos fueron limitados. En muchos casos, los programas de formación de docentes dejaron vacíos en cuanto al desarrollo de competencias para mediar los aprendizajes utilizando herramientas tecnológicas de una manera efectiva y eficaz. Tales programas incorporaban en sus mallas curriculares algunos cursos sobre uso de las TIC; sin embargo, estos estaban generalmente enfocados a aplicaciones de ofimática como procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones, con poco o ningún énfasis en la utilización de estos para favorecer los aprendizajes.

En otros casos los docentes recibieron capacitaciones sobre el uso de aplicaciones y plataformas para uso educativo, incluso orientadas a la educación a distancia; sin embargo, su utilización en la práctica era limitada posiblemente por una visión tradicional de la educación, donde aún impera el uso del papel, el pizarrón y la presencialidad física en el aula.

Según las observaciones realizadas en el año 2005, 14 años antes de la crisis, por Thierry Karsenti y Françoise Larose; la integración de las TIC debería ser un componente

integral de los planes de estudios. A pesar de ello, la formación de los docentes en los usos pedagógicos de las TIC sigue siendo un gran reto, la transferencia de la teoría a la práctica docente sigue siendo problemática. Los profesores recién formados rara vez integran los recursos tecnológicos al aula. Las escasas competencias tecnopedagógicas socavan la verdadera integración de las TIC en las aulas de unos quince países desarrollados. Los autores señalan que el uso de las TIC de estos países es decepcionante. Además, constatan que solo una minoría de los profesores de todos los países utilizan regularmente las aplicaciones informáticas actualizadas (Karsenti & Larose, 2005).

A su vez, muchos sectores, públicos y privados, clamaban por el establecimiento de una mayor conectividad, entendiendo por esta más cobertura, ancho de banda y estabilidad, lo cual favorece el desarrollo humano en general. En el caso específico de la educación, una mayor conectividad significa un mejor y más amplio acceso de la población estudiantil, de los docentes y de los demás actores al sistema. Sin embargo, la factibilidad de ampliación de los servicios de conectividad está en función de aspectos de orden económico, para que resulten factibles deben ser rentables para quienes brindan el servicio. Claro está que antes de la crisis tanto las personas a nivel particular como las organizaciones en general, incluyendo al sector educación, no divisaban la necesidad de comprar esos servicios, por lo que al ser baja la demanda no existía factibilidad económica.

Otro aspecto que señalar es la carencia o insuficiencia de recursos tecnológicos a nivel de hardware y software tanto en las instituciones como en las personas que las conforman, incluyendo a los estudiantes. Al igual que en los servicios de conectividad, los diferentes actores del sistema educativo no percibían la necesidad de ampliar, comprar o invertir en estos recursos tecnológicos.

Entre otras dificultades, los vacíos en la formación, los insuficientes recursos tecnológicos y de conectividad, desembocaron en una manifiesta incapacidad del sistema social en general y del educativo en específico, para adaptarse de manera creativa e innovadora a la repentina e insospechada crisis que se avecinaba, esto se vio plasmado en las incipientes respuestas que brindaron los sistemas educativos para encontrar soluciones efectivas.

Durante la crisis

En el año 2020, ante la declaración de emergencia mundial por parte de la OMS, los sistemas educativos se encontraron ante la imposibilidad de seguir realizando sus actividades de misma forma como se había hecho desde siglos, en lugar de ello se vieron en la urgencia de implementar sistemas virtuales o presenciales a distancia con apoyo tecnológico. Este movimiento sorpresivo, repentino y forzado develó situaciones ya conocidas, pero no atendidas por parte del sistema. Si bien las dificultades para llevar las TIC a las aulas era un problema ya conocido antes de la crisis provocada por la pandemia del Covid-19, se hicieron especialmente patentes a principios al inicio de esta.

Un hecho que llama la atención es que pareciera contradictorio que los estudiantes que suelen interactuar socialmente a través de redes sociales y se reconocen como nativos digitales aduzcan dificultades para comprender y utilizar las plataformas destinadas a la educación, y que no pocas veces expresan dificultades para acceder a las cuentas de sus instituciones educativas. Esto sin mencionar, en muchos casos, una actitud desmotivada que se puede manifestar en el estudiante al asistir a clases.

A su vez, los docentes, que si bien no necesariamente son nativos digitales, también utilizan las redes sociales y suelen manifestar que conocen las herramientas tecnológicas para la educación, pero tienden en la realidad a no utilizarlas en su quehacer como docente y limitarse a utilizar el correo electrónico o bien grupos de mensajería instantánea, y ver las aulas virtuales como un medio para seguir impartiendo lecciones al estilo tradicional, o, en el peor de los casos, a suspender las lecciones y sustituirlas por prácticas basadas en guías fotocopiadas que reemplazan la labor del docente.

Esto señala nuevamente las carencias y vacíos en la formación del docente quien, a pesar de conocer en muchos casos las herramientas tecnológicas aplicadas a la educación, no posee el conocimiento, las habilidades y la actitud o motivación para incorporarlas adecuadamente a su quehacer. Como consecuencia, muchos centros educativos optaron por implementar cursos intensivos para que los docentes se prepararan sobre la marcha y adquirieran competencias docentes para desempeñarse en el contexto descrito, lo cual supuso un gran reto para un número de docentes y de personal administrativo, acarreado en muchos casos, un nivel de incertidumbre acerca del propio desempeño en la virtualidad, una

alta demanda laboral, una presión para cambiar de paradigma, actualizarse y adaptarse al contexto para implementar una verdadera educación digital.

Otros docentes y personal administrativo, debieron enfrentar dificultades con relación a aspectos organizacionales, o propios de la dinámica de los centros educativos, por ejemplo: manejo del tiempo, cambio de horarios, cambios de orden administrativo, cambios programas de extensión, cursos que no se abrieron, entrega de materiales, planificación, reducción de contenidos, reducción lecciones sin criterio técnico, entre otros.

A nivel personal, también se presentaron dificultades, ya que la sociedad no estaba preparada para trabajar de manera no presencial. Los espacios laborales y personales confluyeron ocasionando, por una parte, que se debieran adaptar espacios de trabajo dentro de los hogares y erogar recursos económicos a la compra de sillas, computadores y mejor conectividad; y por otra, dificultades emocionales como ansiedad y depresión, lo que de alguna manera magnificó el temor hacia la pandemia, a nivel de salud y laboral.

Otra dificultad consistió en la interacción con algunos estudiantes. Algunos comprendieron que se migraba a un espacio totalmente virtual, en el cual habría sesiones asincrónicas, que se cambiaban las lecturas por material audiovisual, etc. A su vez, se presentaron casos de estudiantes que, atentos a la virtualidad, decidieron que se podían enlazar a las clases desde cualquier sitio y momento, incluso durante el horario laboral, o bien, cubriendo otras actividades, aduciendo razones varias para justificar su poca o nula participación y la dificultad para encender la cámara, razones que, por aspectos propios del distanciamiento físico, son imposibles de verificar.

A propósito de lo anterior, la UNESCO (2021) señala que los docentes no estaban preparados para organizar, impartir y evaluar la enseñanza a distancia. Carecen de competencias digitales y de preparación para emplear pedagogías de aprendizaje a distancia. En los países de la OCDE, solo el 60% de los profesores han tenido un desarrollo profesional reciente sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar de las dificultades, también se descubrieron bondades en la virtualidad. Entre ellas: no tener que trasladarse, lo que implica un ahorro en tiempo y recursos; y mejor aprovechamiento del tiempo, pudiendo realizar más actividades durante la jornada, como, por ejemplo; reuniones de trabajo, revisar documentos, e impartir lecciones, entre otras.

Otro actor importante los constituye la autoridad educativa, ya sea pública o privada. La implementación de la educación a distancia ha mostrado grandes dificultades para ejercer control administrativo sobre sus instituciones; además, ha supuesto la erogación de recursos económicos en la adquisición de licencias y servicios para implementar el soporte tecnológico. Por otra parte, los centros educativos, han debido lidiar con padres de familia que consideran, con razón o sin ella, que sus hijos no están recibiendo la educación que merecen.

Todo lo anteriormente mencionado son solo algunos ejemplos de muchos otros actores y situaciones que se presentan en la coyuntura en que se encuentra actualmente la sociedad, en específico el ámbito educativo. Pareciera irónico que en la era en que la revolución de Internet transformó las relaciones sociales y las convirtió en interactivas (Rifkin, 2010), los actores de los sistemas educativos muestren dificultades para interactuar e incorporar las herramientas tecnológicas en sus labores.

Si bien estas dificultades son multicausales, todas ellas interactúan formando un complejo problema sistémico. En muchos países, como es el caso de Costa Rica; a pesar de que se pregona la necesidad de una visión educativa integrativa, holística y sistémica como la descrita en el párrafo anterior; aún se encuentra presente en la práctica una visión conservadora de la educación, amparada bajo un enfoque tradicional. Si bien han cambiado algunas de las formas, por ejemplo, la disciplina mediante el castigo físico, en escancia la metodología utilizada en los salones de clases es la misma desde hace décadas. En la Política Educativa del 2016 (MEP) se indica que la educación en Costa Rica se construye sobre paradigmas de gran importancia, y cita el de la complejidad, el humanismo, el constructivismo social y el racionalismo. Sin embargo, pareciera que el mismo sistema y estructura no permiten que estos se lleven a la praxis.

Existen múltiples esfuerzos realizados por estudiosos de la educación que buscan romper con el paradigma tradicional, en aras de instaurar una visión paradigmática de la educación donde el centro no sea el conocimiento sino el crecimiento físico, afectivo, intelectual, social y espiritual de la persona estudiante. Sin embargo, dichos esfuerzos se implementan de manera aislada y parecen no trascender de manera significativa.

Históricamente, el modelo educativo ha buscado educar e instruir para producir ciudadanos que se adapten al sistema y que cumplan con las expectativas sociales y políticas imperantes.

Los engranajes que componen el sistema y que no permiten su movilización son generalmente las visiones sociales de las mayorías, que normalizan las formas de hacer las cosas, lo cual impide plantearse y reflexionar profundamente acerca de otras formas. También están presentes de manera significativa los intereses y conflictos sociopolíticos, las conveniencias y resistencias gremiales y la inestabilidad que produce la incertidumbre ante el cambio.

Competencias que se deben desarrollar durante el proceso de formación de los docentes universitarios

Ante el cese de la emergencia, el sistema educativo debe dilucidar si su objetivo será volver a la antigua normalidad, o sea, realizar un cambio para retornar a lo conocido; o bien, aprovechar los aprendizajes que dejó el Covid-19 y dirigiese a un cambio más profundo, de tipo sistémico, en el cual el aprendizaje y las herramientas tecnológicas permeen toda la institucionalidad educativa y se busque una transformación de visión con el fin de que logre adaptarse creativamente al siempre cambiante entorno social.

Todo cambio de visión que busca romper con lo establecido es precedido por una lucha que suele durar muchos años. El fin de dicha lucha es precisamente movilizar el sistema hacia una nueva visión. Entre más profesionales se sumen a la causa, no solo desde el discurso sino también desde la práctica, mostrando los resultados positivos de un cambio, las visiones tradicionales o conservadoras se irán debilitando para dar paso al fortalecimiento de nuevos enfoques hasta que estos se establezcan. La adopción de prácticas educativas apoyadas por la tecnología y centradas en la persona, donde lo fundamental sea el crecimiento del individuo, se convierte en un factor de cambio que, de una manera u otra, presionará al sistema en general hacia su evolución.

La utilización de herramientas tecnológicas no implica por sí misma la virtualidad. Se pueden utilizar tales herramientas para sustituir las actividades educativas tradicionales, ya sea dentro como fuera del aula, por actividades más lúdicas y atrayentes para el estudiante y a la vez, favorecer la eliminación, o al menos la disminución, de uso del papel y colaborar así con la salud de la biosfera.

De acuerdo con lo expuesto en la Conferencia mundial sobre la educación superior de la (UNESCO, 1998, citado en Heras, 2017), donde se aprobaron documentos que subrayan la necesidad de una educación permanente del profesorado y su formación pedagógica. Uno de ellos señala que un elemento fundamental es una robusta política de formación permanente, en la cual se deben diseñar directrices claras acerca de cómo enseñar a los estudiantes a aprender y a tomar iniciativas, y a limitarlos a ser receptores de teorías. Los lineamientos de formación deben enfocarse en la investigación, en la actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, que favorezcan la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, citado en Heras, 2017).

La formación docente debe conceptualizarse como un proceso permanente dinámico, de tipo formal o informal, donde se desarrollan acciones cuyo objetivo consiste en la adquisición de conocimientos, habilidades y valores actitudinales; tomando para ello en cuenta las características propias del contexto en el cual están inmersos todos los ámbitos del quehacer profesional, y donde es fundamental una orientación hacia el mejoramiento de la práctica pedagógica por medio de la reflexión acerca de su propio desempeño.

Los docentes universitarios son sujetos activos que están inmersos dentro de la dinámica del sistema, que asumen ante la sociedad el compromiso de tutorizar, guiar y acompañar el proceso formativo de los futuros profesionales. Quienes velan por los programas de formación deben concentrar sus esfuerzos para que el profesorado alcance un grado de actualización que le permita desempeñarse de una manera eficiente y eficaz dentro del contexto en el cual de desempeña.

La formación de profesores ha sido de interés para los gobiernos, las entidades encargadas de formular políticas públicas, las instituciones educativas y los propios profesores. La formación profesional y continua de los docentes ha pasado por distintos enfoques teóricos y metodológicos. Los perfiles diseñados y competencias a desarrollar no son estáticos ya que deben variar al ritmo de los tiempos y adaptarse a un entorno siempre cambiante, este dinamismo garantiza que el profesional sea capaz de resolver los problemas que se le presentan de una manera adecuada.

La formación y actualización de las competencias de los docentes para realizar sus funciones apoyados en la tecnología, debe ocuparse de llevar a un nivel superior la disponibilidad y aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles. Es menester de

todo el sistema educativo tender puentes para que la educación de desarrolle dentro un marco coherente con el estado del arte actual, donde la tecnología, si bien no es el fin, es el medio para alcanzar objetivos más amplios en un mundo cada vez más globalizado e interconectado.

Quienes diseñan los programas formativos deben abandonar la vieja idea de limitarse a incluir algunos cursos específicos sobre el uso de algunas herramientas informáticas. El uso de las TIC, si bien puede conllevar algunos cursos concretos dentro de la malla curricular; deben ir mucho más allá, han de constituirse en un eje transversal que permee toda la formación profesional, debe estar presente en cada una de las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) que se deseen desarrollar durante el proceso formativo. En la actualidad las sociedades son consideradas sociedades del conocimiento, donde las tecnologías digitales forman parte de casi todos los aspectos de la vida y juegan un papel importante en la educación.

Los programas de formación deben buscar que los profesores estén preparados para realizar sus funciones apoyándose en nuevas herramientas y tecnologías didácticas y, al mismo tiempo, crear materiales educativos adecuados para la enseñanza. Si bien los profesores no tienen que ser expertos en TIC, deben ser capaces de aplicar adecuadamente las herramientas basadas en la tecnología, donde su papel debe ser, sobre todo, el de mediador de los contextos de aprendizaje, su tarea debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe impulsar el conocimiento que poseen de los estudiantes y apoyar el desarrollo natural de su inteligencia. Pero sin olvidar que es el docente quien debe saber utilizar las metodologías de enseñanza actualizadas.

Una formación que profesionalice la labor del docente universitario debe consistir en un conjunto de competencias (saberes, habilidades y actitudes valórico-comportamentales) que se actualizan y mejoran durante toda la carrera profesional, y que garantice que el profesor pueda asumir las responsabilidades propias de la labor docente y las propias de su profesión. Las áreas o aspectos de la formación que se deben abarcar, en orden alfabético son: currículo, didáctica, educación digital, educación virtual o bimodal, estrategias de aprendizaje, estrategias didácticas del área disciplinar, evaluación, filosofía y teorías de la educación, investigación, normativas institucionales, nacionales e internacionales, pedagogía, planificación docente; todas ellas con transversalización de las TIC.

Las áreas indicadas han de dar respuesta al principio de centralidad en el estudiante, quien es el destinatario de las acciones formativas. Estas áreas deben también fomentar un desplazamiento del enfoque centrado a la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje lo cual conlleva un cambio de paradigma que involucra a todos los miembros de la vida académica. Tal cambio a su vez involucra una actuación en la que el sistema universitario debe tender hacia el desarrollo del estudiante desde un paradigma formativo, que vela para que el estudiante, además de desarrollar las competencias necesarias para enfrentarse al mundo laboral, se vea estimulado y acompañado, en la búsqueda de su propio sentido de vida en libertad.

Además de los programas formales, el docente universitario debe continuar alimentado sus conocimientos a lo largo de toda su vida profesional y ofrecer nuevas propuestas metodológicas adaptadas al estudiantado, para así innovar dentro de su realidad contextual. Para ello debe desarrollar una actitud crítica y reflexiva de formación permanente.

El docente universitario constituye un pilar fundamental en la mejora de la calidad de la educación superior, la formación de las nuevas generaciones y la innovación educativa. A medida que cambia el enfoque o perspectiva desde el cual se concibe y gestiona el proceso de aprendizaje, su rol también experimenta modificaciones. Por lo tanto, requiere de un desarrollo competencial permanente que le permita asumir con éxito los retos que el nuevo paradigma educativo y la sociedad de la información reclaman (Aguilar y Bautista, 2015).

Dado el contexto actual, donde se puso en evidencia la necesidad de profesionalizar a los docentes universitarios, es preciso que las universidades implementen programas formativos, ya sean propios, o mediante alianzas con otras universidades. Es imperante que buenos profesionales formen a sus futuros colegas dentro de un marco pedagógico adecuado, en otras palabras, quien forma a los futuros profesionales debe ser un profesional en la disciplina que imparte y un profesional en la docencia que ejerce.

A continuación, se presentan las 20 competencias que deben desarrollarse durante la formación de los docentes universitarios. Estas se presentan en orden de necesidad y alfabético.

- Indispensables: capacidad de innovación y creatividad educativa, capacidad para Integrar teoría y práctica, capacidad para trabajar en equipo, compromiso con la actualización permanente (disciplinario, pedagógico y del contexto), compromiso

con la docencia, compromiso con la materia impartida, conocimiento de normativas institucionales, conocimiento de las teorías en educación, conocimiento disciplinario, evaluación del aprendizaje, habilidad para crear un buen ambiente de aprendizaje, habilidad para la gestión del grupo, habilidad para potenciar el desarrollo de competencias en los estudiantes, habilidades comunicacionales, habilidades didácticas, y planificación docente.

- Necesarias: capacidad para diseñar y evaluar proyectos de investigación, capacidad para interactuar en el medio laboral docente, conocimiento de la realidad social y educativa local, nacional y global, y gestión de procesos (docentes, planificación estratégica, acreditación).

Conclusiones

Actualmente los sistemas educativos se encuentran en una coyuntura, si bien por un lado el contexto presiona a todos los actores a un cambio de visión; por otro, aún hay quienes desean un cambio para retornar a la forma como se hacían las cosas antes de la crisis. Es ahora el sistema como un todo quien tiene que decir a cuál cambio acogerse.

Existen dos tipos diferentes de cambio, el primero tiene lugar dentro de un determinado sistema, que en sí permanece inmodificado, el cual se denomina “cambio de primer orden” o Cambio-1; y el segundo, cuya aparición cambia el sistema mismo y se denomina, “cambio de segundo orden” o Cambio-2 (Watzlawick, et. al., 1992).

En el Cambio-1, los parámetros a nivel individual mutan continuamente; sin embargo, la estructura del sistema como tal no se altera, permaneciendo en esencia la misma. En el Cambio-2, el sistema cambia cualitativamente, se producen cambios en el conjunto de normas del grupo que rigen su estructura u orden interno.

La capacidad de aprender está relacionada con el cambio de segundo orden (Cambio-2). Los sistemas que tienen la capacidad de variar de manera cualitativa son mucho más capaces de adaptarse a las alteraciones de su contexto ambiental que los sistemas que solo conceden cambios de primer orden (Cambio-1).

El Cambio-1 se basa en gran medida en la realimentación negativa, la cual equilibra las fuerzas y desviaciones de la normalidad, manteniendo el sistema en un nivel constante. El Cambio-2 se basa en la realimentación positiva, que aumenta las desviaciones e inicia así el desarrollo de nuevas estructuras (Watzlawick, et. al., 1992).

Si ante una crisis sistémica, el objetivo de la organización es conseguir que se retorne a la situación que existía antes, el cambio pretendido es un Cambio-1. Si, al contrario, el objetivo es crear nuevas pautas de conducta, nuevas estructuras y el desarrollo de mejores aptitudes para resolver los problemas, lo que se está proporcionando es un Cambio-2.

Una transformación cualitativa del sistema educativo podría nacer en las universidades que forman a los futuros docentes; sin embargo, por ser parte del sistema, son las mismas universidades las que en muchos casos forman profesionales poco críticos y reflexivos, que se adaptan a los perfiles laborales que el sistema solicita, lo cual favorece la inamovilidad y perpetuación del mismo orden establecido.

La formación profesional del docente, a pesar de que puede introducir posturas teóricas actualizadas, sigue produciendo docentes que replican, en esencia, la misma forma de hacer las cosas. El Séptimo Informe del Estado de la Educación (2019) es enfático en señalar que la mayoría de las carreras no actualiza su currículo desde hace más de diez años; además, señala que el MEP no evalúa a los docentes ni les brinda programas de capacitación continua.

Muchos programas de estudio para formar a los futuros docentes siguen basándose en autores clásicos que escribieron sus grandes obras a inicios del siglo XX o en libros de texto, sometiéndolos a poca o ninguna contextualización o análisis crítico. En muchas ocasiones los estudiantes leen estos textos sin tener claro el contexto temporal y espacial, y sin conocer la postura paradigmática que guía el pensamiento del autor.

En palabras de Kunh (2004), los profesionales desarrollarán su quehacer a partir de los conocimientos obtenidos en estos libros de texto sin ser conscientes de que “es inevitable que la finalidad de esos libros sea persuasiva y pedagógica” (p.17). De ellos aprenderán los conceptos básicos que se darán por sentado, muchas veces de forma dogmática.

Una vez que el docente se incorpora al sistema, este le exige una forma determinada de hacer las cosas, indistintamente si labora en el ámbito público o privado. Como reza la Política Educativa de Costa Rica (2016), la enseñanza constructivista debería estar centrada en la persona estudiante, esto con el fin de que cada uno desarrolle su conciencia empática y demás competencias siguiendo su propio proceso de adquisición de aprendizajes guiado por el docente, por el grupo o incluso individualmente; sin embargo, esto tampoco es llevado a

la praxis dada la estructura del MEP y a otros factores sociales, culturales, gremiales, políticos y económicos.

Ante estas dificultades y muchas veces ante falta de claridad, los educadores han debido echar mano, a menudo sin saberlo, de otros paradigmas de pensamiento de corte clásico. Como indica Lazarus (2015), en su obra *“Eclecticismo e integración: concienciarse de los peligros”*. El riesgo es que en la mayoría de los casos se cae en un eclecticismo teórico, donde se mezclan conceptos que son epistemológicamente contrarios, "enchufando y desenchufando" a la persona estudiante de un paradigma a otro, los cuales suelen ser no convergentes.

Este eclecticismo teórico suele hacer más daño que bien, ya que la persona estudiante tiende a confundirse y no saber a qué atenerse, percibiendo una falta de control sobre su proceso educativo. Si se enfoca en el desarrollo de una conciencia empática, este ir y venir, lejos de fomentar dicha empatía, podría fomentar una apatía escolar y social, lo que también repercutiría en la adquisición de las demás competencias que busca el sistema educativo.

El problema de las dificultades que se han presentado con la utilizando herramientas tecnológicas durante esta crisis universal pareciera ser el producto de un sistema educativo que no “sabe” como aplicar las teorías de enseñanza-aprendizaje en contextos con apoyo tecnológico.

Para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, tanto el docente como el estudiante deben estar motivados; el educando debe estar involucrado en su propio aprendizaje, de lo contrario, aquello que debe aprender no alcanzará la significancia necesaria para ser incorporado a sus esquemas mentales de manera apropiada, dando como resultado un aprendizaje por repetición que a corto plazo será olvidado; máxime si el docente utiliza con desgano recursos didácticos que no domina, como fue el caso de varios que durante el crisis debieron utilizar herramientas tecnológicas que le eran ajenas.

En el contexto actual, donde el quehacer docente, apoyado en herramientas tecnológicas fue el protagonista, quedó al descubierto el hecho de que los estudiantes, ante la imposibilidad de ser controlados conductualmente en las aulas, no se adhirieron al modelo propuesto por los docentes, quienes ya sea por sobrecarga laboral, por falta de lineamientos, por falta de motivación o por vacíos en su propio proceso de formación o actualización permanente, no cambiaron o adaptaron de manera creativa, más lúdica y atrayente, la forma

de mediar los aprendizajes ante una nueva realidad donde imperaba el uso de herramientas tecnológicas y lograr alcanzar el objetivo de desarrollar en los estudiantes los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y motivaciones planteadas en la Política Educativa del MEP (Ministerio de Educación Pública, 2016).

Un docente bien formado, motivado y apoyado por el sistema es capaz de adaptar creativamente su quehacer profesional a distintos ámbitos, contextos o realidades que se le presenten en la cotidianidad, sin que ello implique romper con los paradigmas imperantes en la educación. El de la complejidad, el humanismo, el constructivismo social y el racionalismo son perfectamente aplicables a múltiples contextos, incluyendo al proceso de enseñanza y aprendizaje apoyado en herramientas tecnológicas. Lo importante es poseer un dominio teórico de ellas y las habilidades y la motivación para aplicarlas de manera efectiva.

Aunado a todos los retos expuestos hasta aquí, que fueron ampliamente palpables ante la crisis; ya muchos sistemas educativos, como en el caso de Costa Rica y otros 192 países, se habían comprometido a realizar un cambio de visión al firmar su adhesión la Agenda 2030 de la UNESCO, que fue aprobada en 2015. Esta solicita establecer una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y medioambiental, esta incluye temas de alta prioridad para la región. Dentro de ellas señala que las TIC están cambiando la vida humana en sus múltiples ámbitos: el laboral, el formativo, el relacional, la forma de dar y recibir servicios, etc. Las TIC contribuyen al desarrollo de las sociedades. (UNESCO, 2022).

Esta transformación pide incursionar en un pensamiento de tipo sistémico, dónde se visualice a la biosfera como un macrosistema en el que todo lo que contiene afecta y es afectado como un solo organismo vivo. Para que todo lo anterior se cumpla; además de poseer conocimientos y habilidades, el docente debe fomentar que la persona estudiante se sienta motivada en un ambiente educativo que le resulte atractivo. Se debería favorecer un ambiente donde el educando desarrolle su pensamiento crítico y reflexivo que lo llevará a crear saberes con significado, los cuales, llevados a la práctica se convertirán en habilidades.

La situación mundial actual ha planteado una nueva realidad, la cual ya ha iniciado a marcar nuevos caminos en el quehacer de la humanidad. Se lograron sintetizar vacunas en un tiempo nunca visto, incluso algunos estudiosos han manifestado que algunas metodologías utilizadas abren una ventana para la cura de algunos tipos de cáncer. A nivel laboral, en

muchas organizaciones se está implementando con éxito el teletrabajo, el cual hace apenas unos dos años era observado con cierta resistencia.

En cuanto a la educación superior, muchas personas han podido tener acceso a programas formativos a los cuales no hubiesen podido ingresar bajo un esquema presencial, especialmente por la imposibilidad de desplazarse largas distancias.

Ante los retos plantados, primeramente, la adhesión a la agenda 2030 de la UNESCO, en la cual el país se comprometió a realizar un cambio de visión en búsqueda de una sostenibilidad global que contempla el uso de las TIC en el ámbito educativo; y posteriormente el reto que se hizo manifiesto durante la crisis sanitaria. Pareciera que actualmente no es viable ni conveniente realizar un cambio-1, en el que se busque volver a lo conocido, regresar a hacer las cosas de la misma forma como se realizaban antes del 2020.

El sistema como un todo debe enrumbarse hacia un cambio-2, aprovechando para ello los retos señalados y convertirlos en el motor que impulse la transformación de la visión existente hacia una de tipo sistémico, para ello es imprescindible que se sirva de las enseñanzas adquiridas durante estos últimos años y las integre dentro de su estructura y dinámica organizacional, haciendo de las personas, que son sus elementos integradores, el centro de toda actividad. Esta transformación está llamada a convertir al sistema educativo en uno autopoietico, capaz de crecer de manera innovativa, entendiendo por innovación la capacidad de renovar, de introducir novedades y mantenerse en el tiempo a partir del aprendizaje organizativo adquirido de su propia dinámica y de la que le brinda un contexto siempre cambiante.

Trazar los objetivos formativos de los docentes debería ser una labor fundamental de las universidades ya que estos permiten clarificar los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar en los profesores. A través del recorrido formativo los docentes deberían desarrollar competencias que le permitan enseñar a los estudiantes a aprender, a ser críticos, reflexivos y a tomar iniciativas. Los docentes también deben desarrollar competencias en materia de investigación, así como de gestión de su quehacer docente en aras de favorecer su propia actualización, lo que repercutirá en su capacidad para renovar permanente los tópicos que imparte y los métodos de enseñanza y aprendizaje que utiliza, esto con el objetivo de alcanzar la excelencia en la investigación y la enseñanza.

Los profesores deben concebirse como sujetos activos que forman parte de la dinámica del sistema educativo, son quienes asumen el compromiso de formar a los futuros profesionales. Las universidades están, por lo tanto, llamadas a formar a los profesores, a tomar acciones para que sus docentes se encuentren permanentemente actualizados con el fin de que puedan adquirir, asimilar, transmitir, y crear conocimiento y cultura. El dinamismo del contexto hace que los programas y las competencias que se desarrollan no sean algo estático, por lo que el aseguramiento del profesionalismo depende de la capacidad que tenga el docente de actualizarse permanentemente para adaptarse a las nuevas situaciones y exigencias de los entornos educativos.

Quienes diseñan los programas formativos deben abandonar la vieja idea de limitarse a incluir algunos cursos específicos sobre el uso de algunas herramientas informáticas. El uso de las TIC, si bien puede conllevar algunos cursos concretos dentro de la malla curricular; deben ir mucho más allá, han de constituirse en un eje transversal que permee toda la formación profesional, debe estar presente en cada una de las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) que se desarrollen durante el proceso formativo. En la actualidad las sociedades son consideradas sociedades del conocimiento, donde las tecnologías digitales forman parte de casi todos los aspectos de la vida y juegan un papel importante en la educación.

El cambio vivido durante la emergencia sanitaria ofrece un amplio abanico de oportunidades para realizar un golpe de timón para mejorar el proceso educativo y lograr un cambio-2, en el cual no se vuelve a lo anterior, sino que se avanza para satisfacer las nuevas necesidades. Esto plantea nuevas exigencias y retos para los profesores, que deben estar preparados para trabajar con nuevas herramientas y tecnologías didácticas y, al mismo tiempo, crear materiales educativos adecuados para dicha enseñanza. Los profesores no tienen que ser expertos en sistemas informáticos, pero deben poseer los conocimientos que los torne capaces de realizar su labor aplicando adecuadamente las herramientas tecnológicas.

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje cognitivo social, que tiene en cuenta el hecho de que el alumno construye un sistema de conocimientos en función de su entorno social; la educación debe verse actualmente como un proceso que tiene lugar con el apoyo de las herramientas tecnológicas dentro de un entorno de red informática.

La inclusión de las TIC en la enseñanza solo es posible cuando se basa en una modificación real de los métodos de enseñanza, los cuales deben ser favorecidos, como se dijo anteriormente, por una reestructuración del sistema educativo, una transformación tan profunda que logre un cambio de visión en todos los engranajes que lo conforman.

Referencias

Aguilar, R. & Bautista, M. (2015). Perfiles docentes y excelencia: un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. RIED*, 18(2), 225-250.

Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4ta. ed.). Pearson.

Chaves, C. & Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador y asesor. *Revista Rhombus*, 4(11), 40-47.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A Practical guide through qualitative Analysis*. SAGE

Heras, V. (2017). La formación pedagógica del docente universitario. *Palermo Business Review*, 16, 65-73.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta. ed.). McGraw Hill.

Karsenti, T. & Larose, F. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: Recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica. (8a. reimpresión de la 1a. ed. 1962).

Lazarus, A. (2015). Eclecticismo e integración: concienciarse de los peligros. *Revista de psicoterapia: cien años después*, 6(24), 152-164. <https://doi.org/10.33898/rdp.v6i24.1093>

Ministerio de Educación Pública. (2016). *Política educativa*. MEP.

Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación*. MEP.

Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo informe del estado de la educación*. MEP.

Rifkin, J. (2010). *La civilización empática: la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.

UNESCO (2021). Las TIC en la educación, orientaciones relativas al aprendizaje a distancia. *Interrupción y respuesta educativa*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO (2022). *About the 2030 Agenda for Sustainable Development*. París. UNESCO. <https://agenda2030lac.org/en/about-2030-agenda-sustainable-development>.

Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1992). *Cambio*. Editorial Herder.