

LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN, UNA ESTRATEGIA DE FORTALECIMIENTO A LOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA EN LENGUA EXTRANJERAS LIDERADO POR EL MEN.

Andrea Alexandra Bernal Hernández¹

Blanca Lucia Cely Betancourt²

Resumen

El presente artículo muestra los resultados en el desempeño y conocimiento de las didácticas específicas para la enseñanza del inglés en estudiantes de programas de licenciatura en lengua inglesa, evaluación realizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en asociación con el Consejo Británico. Los resultados aquí presentados son el producto de un proyecto de investigación desarrollado entre las universidades Antonio Nariño, ÚNICA y UNIMINUTO que busca conocer y socializar los resultados encontrados por el MEN e identificar la percepción de los entes implicados en este proceso así como conocer el impacto de estas acciones implementadas por el MEN en los programas de licenciatura de la ciudad de Bogotá.

Abstract

This paper shows the results of the performance and knowledge of specific didactics for teaching English as a foreign language in students of bachelor languages programs, the evaluation was carried out by the Ministry of Education in Colombia (MEN) in association with the British Council. The results presented here are the product of a research project developed among University Antonio Nariño, UNICA and UNIMINUTO that seeks to know and socialize the results found by the

¹ Magister en Educación Universidad de los Andes. Grupo de investigación CIBELES. Licenciatura en idioma extranjero inglés.

² Magíster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Inglés como lengua extranjera Universidad de Jaén España. Grupo de investigación CIBELES. Licenciatura en idioma extranjero inglés

MEN and to identify the perception of the population involved in this process as well as to know the impact of these actions implemented by the MEN on the languages programs in Bogota.

INTRODUCCIÓN

El presente documento describe y analiza los hallazgos de un estudio cualitativo comparativo realizado en la ciudad de Bogotá a un grupo de 8 programas de licenciatura en lenguas que participaron en el “proyecto de fortalecimiento a programas de licenciatura en lenguas/ inglés” (PFDCLE), programa diseñado y ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional. Este proyecto estuvo enmarcado en las políticas de bilingüismo y de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y desarrollo en tres fases durante casi tres años: fase diagnóstica; fase de implementación de acciones de mejora; y fase de cierre o evaluación. Dentro de las acciones implementadas por el MEN, se evaluaron las competencias pedagógicas y didácticas específicas de los estudiantes que cursaban práctica profesional. En este artículo se muestran los resultados obtenidos por los programas de licenciatura participantes del proyecto antes mencionado a través de la prueba TKT (Teaching Knowledge test), la cual se implementó en una fase inicial o diagnóstica y posteriormente en una fase de cierre.

Palabras Clave

Políticas públicas de bilingüismo en Colombia; Calidad en la educación superior; enfoque pluralista para la evaluación educativa.

Problema de investigación

El Ministerio de Educación Nacional desde 2004 ha establecido lineamientos muy concretos que propenden por el aseguramiento de la calidad de la educación, es así como se dio inicio a la regulación de la enseñanza de la lengua inglesa en el país que se reglamenta en el decreto 3870 del 2 de Noviembre del 2004. En 2009 se empezaron a implementar estrategias que apuntan al fortalecimiento de las competencias en lengua inglesa en todos los niveles de la educación (primaria, secundaria, media e instituciones de educación superior) con el ánimo de fortalecer los procesos de formación de los profesionales del país que le permita acceder a más y mejores oportunidades laborales y de movilidad a nivel internacional en el marco de la globalización.

En educación superior el Ministerio implemento el proyecto de fortalecimiento de las licenciaturas en inglés. En las universidades Minuto de Dios, Antonio Nariño y La institución universitaria Colombo Americana se llevó a cabo este proyecto y como resultado de su participación surgieron inquietudes con respecto a la socialización de los hallazgos. Es así como se identificó la necesidad de conocer y comparar los resultados que cada institución obtuvo en este proyecto para identificar el estado en que están los programas y dar continuidad a estrategias para fortalecerlos y revisar los procesos que necesitan mayor atención. Dado que los resultados no han sido publicados de manera oficial y comparativa. Por lo tanto, el análisis pluralista o integrador de este artículo permite socializar los resultados de forma comparativa y enfocarlos en las competencias pedagógicas necesarias para que las licenciaturas ofrezcan formación de calidad de acuerdo con los procesos revisados por el MEN.

Marco teórico

El marco teórico da cuenta de la revisión del concepto de evaluación educativa (Perassi, 2008; Ferrer, Valverde y Esquivel Alfaro, 1999; Román y Murillo, 2009), el concepto de calidad educativa (Aguerrondo, 1993), experiencias de evaluación (Dirección Nacional de Planeación, 2014) acciones tomadas y sus efectos en el marco de la política de bilingüismo (Valencia, 2012; Sanchez, 2013; Fandiño-Parra, 2014; Maturana, 2011; Bonilla y Tejada, 2016) con el fin de sustentar una propuesta de evaluación pluralista de la educación (Izquierdo, 2008) en lengua extranjera inglés como referente de análisis que conlleve a revisar procesos para mejorar la calidad educativa (Aguerrondo, 1993). Al proponer la evaluación pluralista se involucran diferentes voces en la evaluación (entes gubernamentales, directivos, profesores, y estudiantes) para trabajar conjuntamente hacia la consecución de la calidad o dimensiones de calidad (Moreno-Oliveiros, 2010). Para Richards (2011), el docente de inglés debe ser competente y demostrar su habilidad y efectividad en los procesos de enseñanza del idioma inglés y según el ministerio de educación (2014) las tres competencias básicas y fundamentales del maestro son enseñar, formar y evaluar. Dado que el presente artículo socializa los resultados enfocados en la evaluación de las competencias pedagógicas de los docentes, estos referentes teóricos son determinantes para hacer una lectura crítica de los hallazgos presentados a continuación.

Metodología

En este proyecto de investigación se implementó el enfoque investigativo cualitativo de tipo descriptivo comparativo. Ya que esta investigación está enfocada en comprender y profundizar fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes (Hernández, 1991). Se realizaron encuestas, entrevistas y revisión de los reportes emitidos por el MEN. Se realizó un muestreo por conveniencia que incluye 4 pares académicos asignados por el MEN, 16 egresados y 18 estudiantes y 8 directores y/o coordinadores de programas que fueron entrevistados. El análisis de los datos se centró en conocer el impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de profesores y estudiantes, y el desempeño pedagógico y conocimientos en didácticas específicas de los estudiantes en práctica. Este artículo se centrará en los resultados obtenidos en el desempeño pedagógico y en didácticas específicas de los estudiantes en práctica profesional. Para nombrar los programas participantes se utilizaron letras y se realizó codificación emergente y axial así como la tabulación de los datos cuantitativos (resultados de exámenes) y la triangulación de todos los datos (Begley, 1996 y Sandelowski, 1996).

PRINCIPALES HALLAZGOS O CONTRIBUCIONES

Competencias Pedagógicas

La evaluación de las competencias pedagógicas desarrollados por los estudiantes en práctica que realizó el MEN se realizó mediante los siguientes instrumentos: la implementación del TKT (Teacher Knowledge Test), entrevistas con los coordinadores de práctica y grupos focales con los estudiantes, egresados y los profesores. En algunas universidades los pares realizaron talleres y visitas a los sitios

de práctica, pero en general los instrumentos de recolección de datos fueron los mencionados inicialmente.

Conocimiento de la lengua extranjera y conocimiento pedagógico aplicado a contextos de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a la rúbrica de evaluación de los resultados del TKT en este módulo se evalúan sistemas del lenguaje y contextos del aprendizaje y enseñanza del idioma. También se evalúan conocimientos de conceptos, terminología, prácticas y procesos relacionados con el idioma, y las habilidades lingüísticas, factores en el proceso de aprendizaje de una lengua y una variedad de métodos, tareas y actividades disponibles para el profesor de idioma extranjero. Finalmente, se evalúa la capacidad de relacionar el conocimiento pedagógico con situaciones en el aula conocidas y desconocidas para el candidato.

En el caso de los programas cuyos resultados del TKT mostraron que los estudiantes tenían conocimientos limitados del idioma y de los contextos de aprendizaje y enseñanza, por ejemplo en el programa B se implementaron cambios en el plan de estudios, específicamente la inclusión de materias o cambios en los micro-currículos y estos cambios fueron bien recibidos por los estudiantes como se mencionó en los grupos focales realizados en la fase tres del proyecto de fortalecimiento. Al respecto se menciona en el informe final del MEN a un programa lo siguiente:

“Los estudiantes aseguran que los programas son más apropiados ahora y que establecen unos objetivos pertinentes y coherentes con lo estudiado en los semestres anteriores pero que también los prepara para los siguientes semestres. Añaden que sienten que el pensum se ha fortalecido con los procesos de revisión curricular” (Rey, L. 2014)

Sin embargo, algunos pares amigos mencionaron en las encuestas realizadas en este estudio que hubo programas en los que una debilidad encontrada era las competencias pedagógicas y didácticas. Por el contrario, en los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes en el informe del MEN se mencionó que el 69% de los estudiantes considera que el programa B articula saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares e investigativos. En el grupo focal los estudiantes también afirmaron que los trabajos exigidos por el programa permiten el desarrollo de sus competencias profesionales. Pero, los estudiantes, precisaron en el grupo focal que los cursos deben actualizar sus contenidos, así como los han actualizado las materias de inglés.

En los espacios de práctica se observan la aplicación del conocimiento teóricos en situaciones reales. Al respecto, en la entrevista a una coordinadora de prácticas incluida en el informe final del MEN, ella menciona que los estudiantes asisten a la institución educativa en la que realizarán sus prácticas durante seis sesiones para reconocer el contexto educativo y las dinámicas en el mismo, luego durante dos semestres realizan actividades de aula y durante toda su práctica tienen tutores integrales. La práctica es focalizada porque se realiza en siete colegios. La par amiga concluye sobre estas características de la práctica lo siguiente:

“Destaca los cambios que ha sufrido el proceso de práctica y considera que estos van a contribuir a la formación de profesionales más idóneos con capacidades de actuar de acuerdo a el contexto y de dar respuesta efectiva a los problemas que se les presenten” (Rey, L. 2014)

El programa A obtuvo resultados altos en contraste con el programa B el 50% de los estudiantes tenía conocimientos profundos, 40% tenía conocimientos amplios y solo un 10 % conocimientos básicos en la fase I y el 43%, 48% y 10% respectivamente en la fase III. El líder del proyecto de

acompañamiento en el programa A afirmó que sí hubo cambios en el plan de estudios (transcripción entrevista líder programa A). Los estudiantes mencionaron en los grupos focales que el currículo de la institución era fuerte; por ejemplo, al revisar los datos mencionados por los egresados, ellos consideran que culminan sus estudios con diversas herramientas metodológicas para enseñar a diferentes poblaciones, adultos, adolescentes y niños. Y que además la universidad ofrece espacios de práctica urbanos y rurales. Acerca de la innovación por ejemplo se podría mencionar como ejemplo la metodología SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) un modelo instruccional implementado inicialmente en Estados Unidos que fue mencionado por los estudiantes. Este modelo permite al igual que CLIL (Content and Language Integrated Learning) enseñar contenido e Inglés simultáneamente. Los estudiantes también mencionaron que tenían la posibilidad de inscribirse en materias de metodología desde los primeros semestres y realizar observaciones de clases desde sexto semestre en colegios privados y públicos.

Conocimientos de planeación de clase y uso de recursos didácticos

Este módulo evalúa si los estudiantes pueden identificar los objetivos de una clase, las actividades que hacen parte de la misma, la planeación de una clase y de secuencias de clases, la selección y uso de recursos didácticos entre ellos el libro de texto y de recursos adicionales para el aprendizaje de una lengua extranjera (Rosado, N. 2013).

En el caso del programa B, el 15% de los estudiantes tenían conocimientos limitados sobre planeación y uso de recursos y el 62% tenían conocimientos básicos. El programa implementó las siguientes estrategias como parte del plan de mejoras: 1) seguimiento a los practicantes, a su desempeño y la planeación de clases a través de supervisores. Así cada estudiante tiene un supervisor o tutor integral que guía y evalúa el desempeño pedagógico y disciplinar de los estudiantes en práctica y debe llenar un formato guía con los aspectos observados en el desempeño de los practicantes incluyendo los procedimientos realizados. 2) El programa provee mayores espacios de retroalimentación a los practicantes y tiene un espacio académico o seminario para dar respuesta a los problemas que afrontan los estudiantes durante su práctica. 3) El programa generó una relación más cercana con los colegios y específicamente con los profesores; por ejemplo, invitando a los colegios a que participen en actividades realizadas por la licenciatura. Al respecto una par amiga mencionó:

“Se alcanzó un nivel importante de trabajo cooperativo con los profesores de la Universidad lo que condujo a mejorar el nivel de lengua de los estudiantes y de algunos de los docentes de los colegios, que participaban en las prácticas docentes, pues decidieron actualizarse en cursos libres de lengua y didáctica, ofrecidos por la Universidad” (Encuesta a par D).

Adicionalmente, la coordinadora del programa mencionó que los profesores han actualizado sus metodologías y aumentado el nivel de exigencia en los trabajos que presentan los estudiantes. De hecho algunos programas ofrecieron capacitaciones a sus docentes sobre metodologías.

El caso opuesto es el programa A que obtuvo resultados superiores a los mencionados anteriormente. En la fase I, el 40% de los estudiantes tenía conocimientos profundos, 40% conocimientos amplios, 10% conocimientos básico. En la fase III, el 19% tenía conocimientos profundos, 62% conocimientos amplios y 19% conocimientos básicos. Al respecto, los estudiantes afirmaron que sus profesores están altamente motivados y la par amiga resaltó a partir de sus observaciones de clase que los docentes de la licenciatura utilizaban diferentes recursos didácticos

y metodologías en el desarrollo de sus clases de contenido pedagógico. Por lo tanto, se podría afirmar que los estudiantes no solo ponen en práctica en la planeación y uso de materiales didácticos de sus clases, las metodologías que aprenden sino tal vez principalmente las que observan en el desempeño de sus docentes.

Conocimientos de Manejo de grupo o control de clase

En este módulo se evalúa el lenguaje de los estudiantes y los profesores en el aula de clase, las funciones del lenguaje usadas por los estudiantes en clase, el tipo de lenguaje que utilizan los estudiantes en clase (interlenguaje) y el tratamiento de los errores de los estudiantes en el uso del idioma extranjero. La segunda parte evalúa los roles que puede asumir el profesor, sus funciones, la estrategias para organizar grupos, las estrategias de corrección y retroalimentación.

En el caso del programa B, el 77% de los estudiantes tienen conocimientos básicos sobre manejo de grupo (banda 2) y el 7% tienen conocimientos limitados (banda 1). En cuanto a las estrategias implementadas por el programa, se revisó la implementación de los micro-currículos en los tiempos establecidos y se resaltó la implementación de trabajos que contribuyen al desempeño profesional de los estudiantes (opinión tomada de la encuesta realizada por el MEN). Con respecto a la aplicación de los conocimientos en la práctica de los estudiantes, un par amigo afirmó que las prácticas en algunos programas tenían aspectos que se debían mejorar: “A pesar de tener una propuesta académica coherente y muy significativa para los estudiantes de la Licenciatura, la organización de las prácticas docentes en los colegios presentaba un gran número de dificultades” (Comentario de par amigo C). Sin embargo, en la fase III el par observó cambios positivos en algunos programas:

“Los cambios se vieron reflejados en los componentes de lengua y pedagógicos. Se cambiaron algunas de las instituciones en donde se llevaban a cabo las prácticas docentes, y se replantearon las mismas en las instituciones que se mantuvieron. Esto implicó cambios significativos en la organización de las prácticas, cambios administrativos tanto en las instituciones donde se llevaban a cabo las prácticas como en el mismo programa, lo que condujo a un mayor compromiso por parte de las mismas e involucramiento de los docentes de los colegios, tanto en las reuniones de estudiantes y profesores, como en la toma de decisiones conjuntas” (Encuesta a par D).

De modo que el tipo de institución educativa en la que se desarrollan las prácticas de los docentes en formación, la organización de las mismas, los procesos administrativos y el trabajo conjunto entre profesores de los colegios y los tutores hacen parte de las estrategias que inciden en el desarrollo de las competencias pedagógicas y específicamente en la competencia de los futuros docentes para gestionar el aula.

En contraste, en el programa A en la fase I, el 50% de los estudiantes tenía conocimientos profundos (banda 4) y el 47% conocimientos amplios (banda 3). En la fase III, el 67% de los estudiantes tenía conocimientos amplios (banda 3). En los dos momentos, la mayoría de los estudiantes del programa A demostraron tener conocimientos amplios y profundos. Al respecto un par académico mencionó una estrategia que pudo incidir en estos resultados:

“Se replanteó el componente pedagógico, haciendo que el mismo se iniciara desde los primeros semestres y fuera todo en Inglés, a fin de mejorar el nivel de lengua de los estudiantes y por consiguiente las prácticas pedagógicas en los colegios” (Comentario de par amigo D).

Otro factor que pueden incidir en los resultados altos del programa A es el hecho de tener espacios de práctica en instituciones que siguen el proceso de los docentes en formación de modo que la

práctica pedagógica se convierte en un espacio de formación guiada no solamente por los tutores del programa de licenciatura, sino también por las instituciones y los docentes de estas instituciones.

En resumen, la implementación de la prueba TKT es una evidencia de la necesidad que tienen los programas de revisar y potenciar los conocimientos y las prácticas pedagógicas de los futuros docentes. Las principales estrategias implementadas por los programas fueron:

- 1) La actitud motivada de los docentes de las licenciaturas y la actualización en metodología de la enseñanza, que proveen las instituciones a sus docentes y el uso que ellos hacen de recursos didácticos, ya que los futuros docentes también se forman a través de sus experiencias como estudiantes en el aula.
- 2) El nivel de exigencia y la articulación entre teoría y práctica profesional en los trabajos que los futuros docentes presentan a lo largo de la carrera profesional.
- 3) La observación de clases durante la práctica académica, seguimiento a la planeación y el aumento de los tiempos de práctica durante la carrera.
- 4) El trabajo cooperativo entre las instituciones donde los futuros docentes realizan la práctica y los programas de licenciatura para articular los procesos administrativos, el enfoque curricular, el acompañamiento, entrenamiento y seguimiento a los practicantes.

Novedad y pertinencia

Este proyecto es pertinente por varias razones: en primer lugar porque es una iniciativa que responde a la necesidad de fortalecer los programas de licenciatura en lengua extranjera quienes son los directamente responsables de la formación integral de los nuevos docentes de inglés. En segundo lugar es importante conocer el estado de otros programas, comparar las estrategias implementadas, y crear vínculos académicos con el fin de fortalecer los procesos académicos, ya que a la fecha no se han publicado resultados los cuales son un referente claro del estado de sus procesos. Tercero, a partir de la comparación y análisis de los resultados obtenidos se pueden aportar insumos para generar una oferta formativa de alta calidad y responder así a las necesidades actuales de capacitación y uso de un idioma extranjero en los diferentes niveles educativos y escenarios laborales. Y cuarto, dado que las estrategias implementadas y presentadas en este artículo para fortalecer las competencias pedagógicas de los futuros docentes son transversales, todos los programas de licenciatura pueden encontrarlas útiles para cualificar sus procesos.

Bibliografía

- Agüerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. La Educación, 3 (116) recuperado en Junio 16 de 2016 de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- Barbier, J. M. (1993) La evaluación en los procesos de formación. Barcelona. Paidós

- Begley, C. (1996) Triangulation of communication skills in qualitative research instruments. *Journal of advanced nursing*. 24(4) ,688-693
- Bonilla Carvajal, Camilo Andrés, & Tejada-Sánchez, Isabel. (2016). Unanswered Questions in Colombia's Foreign Language Education Policy. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 18(1), 185-201 .<https://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la Acreditación de Programas, Bogotá, Colombia. Recuperado el 16-08-2015 de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_lineamientos_2.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación y Asociación Colombiana de Facultades de Educación. (2006). Indicadores para la Autoevaluación con fines de Acreditación de programas de Pregrado en Educación. Recuperado el 15-09-2015 de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186376_indica_educa.pdf
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Recuperado el 16-08-2015 de: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Fandiño-Parra, Y, Lugo-Vásquez, V. V, & Bermúdez- Jiménez, J. J. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. *Colombia Bilingüe. Educación y Educadores*, 15(3), pp. 363-381.
- Fandiño-Parra, Y. Y. (2014). Bogotá bilingüe: tensión entre política, currículo y realidad escolar. *Educación y Educadores*, 17(2), pp. 215- 236.
- Hernández Sampieri, R. (1991). otros. 1998. *Metodología de la Investigación*, 233-339.
- Izquierdo, B. (2008) De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación. *Universidad de Burgos; EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (16), julio- diciembre, 2008, pp. 115-134.
- Jabba, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Centro de Estudios Económicos Regionales Cartagena de Indias: Banco de la República.
- Maturana, L. (2011). La Enseñanza del Inglés en Tiempos del Plan Nacional de Bilingüismo en Algunas Instituciones Públicas: Factores Lingüísticos y Pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (13), 2 pp. 74-87
- Ministerio De Educación Nacional. (1999). *Idiomas Extranjeros Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Murillo, F, y Román, M (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en America Latina. *Revista Ibero-americana de Educação*. (53) pp. 97-120
- Perassi, Z. (2008). *La Evaluación en Educación: un campo de controversias*. . Recuperado en Mayo 20 de 2016 de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf San Luis, Ediciones del Proyecto y Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Richards (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. Cambridge. Retrieved. Recuperado el 6 de octubre de 2015 de: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>
- Rodríguez, A. (2011). *Evaluación de la política de bilingüismo en Bogotá proyecto” Bogotá Bilingüe*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Sandelowski, M. (1996) Triangles and crystals: on the geometry of qualitative research. *Research in Nursing and Health*, 18, 569-574.

Truscott, A. M., Ordoñez, C., Fonseca, L. (2011). *Estado Actual de la Educación Bilingüe (Inglés-Español) en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.