

Diseño de un modelo de desarrollo de competencias docentes para ambientes b-learning

Design of a teaching competency development model for b-learning environments

Gilda ALCIVAR de Gilbert [1](#); Giraldo de la Caridad LEÓN Rodríguez [2](#); Luisa NOA Silverio [3](#)

Recibido: 15/08/2017 • Aprobado: 10/09/2017

Contenido

[1. Introducción](#)

[2. Metodología](#)

[3. Resultados](#)

[4. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Las tecnologías de la información y las comunicaciones impactan todas las esferas de la actividad humana incluyendo, sincrónica o asincrónicamente, a la educación universitaria. Surgen preguntas tales como: ¿Cuáles son las competencias necesarias para los docentes bimodales, aquellos que ejercen la docencia en la modalidad presencial y a distancia?; ¿Cómo desarrollarlas? El objetivo del presente trabajo es identificar las competencias requeridas para los docentes bimodales, así como exponer el diseño de un modelo para el mejoramiento continuo de dichas competencias.

Palabras clave: competencias docentes; aprendizaje mixto; modelos de desarrollo de competencias

ABSTRACT:

Information and communication technologies impact all spheres of human activity, including synchronic or asynchronous, to university education. Questions arise such as: What are the necessary skills for bimodal teachers, those who practice teaching in the face and distance mode? How to develop them? The objective of the present work is to identify the competencies required for bimodal teachers, as well as to expose the design of a model for the continuous improvement of these competences.

Keywords: Teachers competencies, blended learning, Competencies development models

1. Introducción

Estamos tan sólo comenzando el siglo XXI y ya nos muestra su impronta de grandes cambios en la forma de concebir el mundo, incluso el universo. Se está produciendo un intenso proceso de convergencias teóricas y tecnológicas en el cual diferentes ramas del saber se funden, integran, reordenan, colaboran alcanzando logros nunca antes pensados. Este proceso no será temporal ni pasajero, sino que, de seguro, será incremental. O sea, los nuevos hitos a partir de esta convergencia, servirán de nuevo escalón hacia otros horizontes a una velocidad con crecimiento exponencial. Tal y como expresa Bátiz-Lazo, B. (2015), "se ha producido una explosión de riqueza de datos y recursos, disponibles tanto para los individuos como para las empresas que se convierten en consumidores de contenido digital y, a su vez, en productores de dichos recursos". Por otro lado, la arquitectura de las empresas está en constante cambio al brindar las tecnologías la proliferación de disímiles modelos de negocio de tal modo que "una compañía de taxi puede crecer internacionalmente sin poseer un solo auto (Uber), las mayores compañías vendedoras de software en la actualidad venden muy poca cantidad de código desarrollado por ellas (Google-Play Store, Apple Play Store), existen compañías de telefonía global sin infraestructura (Skype, WeChat), los mejores y mayores retailers cuentan con poco o ningún inventario

(Amazon, Alibaba)". (Bátiz-Lazo, B 2015)

Paralelamente, el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones están consolidando una gran autopista en la cual surgen nuevas vías y formas de gestionar el conocimiento, compartir buenas prácticas, aprender formal o informalmente, adquirir las competencias requeridas para poder, en un mundo cada vez más globalizado, darse a conocer, lograr un empleo y desarrollar dichas competencias.

En Karakas, F. Manisaligil, A. Sarigollu, E. (2015) se introduce la expresión de "gestión del aprendizaje a la velocidad de la vida" que refleja el reto que tienen los actuales docentes y empresarios ante un verdadero cambio de época, al contar ya con los "millennials", nacidos entre 1980 al 2000 y que se caracterizan por haber nacido en el entorno de internet, y que necesitan espacios de reflexión, creatividad y colaboración.

La educación en el siglo XXI y más específicamente la educación superior, se encuentran en el epicentro de este huracán epistemológico como sujeto y objeto. O sea, es en las universidades donde se desarrollan las investigaciones y surge el nuevo conocimiento que luego se reutiliza en un nuevo lazo de la espiral cognitiva. Pero, a su vez, las universidades están bajo la mira de la sociedad en su conjunto exigiendo, cada día más, una mayor velocidad de respuesta ante la calidad de sus graduados y a la solución a los acuciantes problemas que constantemente conmocionan a la humanidad (enfermedades, limitación de materias primas y recursos naturales, cambio climático, catástrofes, guerras, etc).

El rol del docente ha cambiado. De ser el centro, el que transmitía los conocimientos, el que prácticamente limitaba el horizonte epistemológico al suyo personal, se ha convertido en mediador, facilitador, orientador, acompañante en un proceso de enseñanza aprendizaje orientado al estudiante quien construye su conocimiento, adquiere las competencias a partir de aquello que le es verdaderamente significativo.

En el marco de esta problemática surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las competencias necesarias en la actualidad para los docentes bimodales, aquellos que ejercen la docencia universitaria en la modalidad presencial y a distancia?; ¿Ante las posibles insuficiencias o falta de estas competencias, cómo desarrollarlas?

Por todo lo anterior, el objetivo del presente trabajo es: Identificar las competencias necesarias en la actualidad para los docentes bimodales universitarios y exponer, fundamentar una posible vía para desarrollar dichas competencias y así poder asumir los actuales y nuevos roles en la educación superior contemporánea.

Inicialmente se exponen algunas definiciones de competencia reflejadas en la literatura de forma general, así como de las competencias docentes; se brindan algunas variantes de agrupaciones de dichas competencias. Se caracteriza el contexto asociado a la convergencia de tecnologías y modalidades de enseñanza. Finalmente, se fundamenta el diseño de un modelo para el desarrollo continuo de las competencias de los docentes bimodales; se identifican sus principios, cualidades, enfoques y premisas.

1.1. Competencias. Competencias docentes.

A continuación, algunas definiciones de competencia encontradas en la literatura:

- "Las competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer" (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).
- Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado. (Vázquez Valerio, Francisco Javier, 2010)
- Una persona desarrolla competencias si está en condiciones de actuar para resolver problemas del contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ética. (Garfias Rojas, O., 2014).

En estas definiciones de competencia se destaca el énfasis en el saber hacer, dándole mayor peso al contexto y elaboración de patrones para determinar el desempeño requerido de las actividades y la solución de problemas. Tal y como se expone en León, G, (2016), la noción de competencia, referida inicialmente al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el campo educativo en donde es entendida como un saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a convivir se convierte en tres pilares de la educación para hacer frente a los retos del siglo XXI y llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, permitiéndole que aprenda a ser.

Partiendo de las definiciones de competencia expuestas y teniendo en cuenta su integralidad y alcance, se fusionan las definiciones dadas por Tobón, Pimienta y García (2010) e Iñigo (2006) y se asume que las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos, habilidades, actitudes y valores multidimensionales, en el marco de un espacio y tiempo determinado como contexto, que permiten identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, siendo el reflejo de la adquisición y expresión de la capacidad reconocida.

Por otro lado, en los últimos años, la función docente universitaria está sufriendo transformaciones rápidas e importantes. En Bueno et al. (2015, p.26) se expone que "cada vez más, el proceso de enseñanza - aprendizaje se plantea mediante metodologías más activas que sitúan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje y donde los docentes tienen la misión de ser conductores del crecimiento personal y profesional del estudiante". Los autores del presente trabajo asumen las siguientes notas características para una definición de competencia docente descritas en Aguilar Feijoo y Cerro-Ruiz (2015, p.51): "Integración sinérgica de una serie de recursos que el profesor universitario movilice e integre de manera creativa, reflexiva y crítica, para desempeñar una docencia proactiva, contribuyendo con responsabilidad al desarrollo de las personas y del entorno social". Además, considera que las competencias son un conjunto de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (valores) necesarios para ejercer una profesión y resolver problemas de forma autónoma y creativa. (González, 2008) (Iñigo et al., 2006) (Tobón, 2006), (UNESCO, 2009). Los autores del presente trabajo consideran que no se pueden plantear competencias docentes al margen de la práctica docente específica.

Con vistas a definir las competencias docentes se requiere, primeramente, heredar los elementos comunes del concepto de competencia y transferir dichos elementos a los procesos y prácticas de enseñanza - aprendizaje. Al respecto, Zabala y Arnau (2008) destacan que se requiere partir de situaciones-problemas y emplear formas de enseñanza que permitan dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real.

De esta forma, el docente universitario contemporáneo, debe ser un intelectual capaz de comprometerse con un proyecto institucional y curricular y, a partir de este compromiso, diseñar la docencia, planificar su acción crítica y creativamente. Dicho docente es reflexivo durante la acción educativa y realiza las correcciones o mejoras requeridas, registrando, velando y analizando así la progresión de los aprendizajes de los estudiantes.

En el presente trabajo se asume la definición de competencia docente en Aguilar Feijoo, R.M. Cerro-Ruiz, M.J. (2015): "integración sinérgica de una serie de recursos que el profesor universitario moviliza e integra de manera creativa, reflexiva y crítica, para desempeñar una docencia proactiva, contribuyendo con responsabilidad al desarrollo de las personas y del entorno social". Tal y como plantea Perrenoud (2007), "si estamos frente a nuevas prácticas educativas, ¿requerimos nuevas competencias docentes para este nuevo modelo de docencia? ¿Debemos caminar hacia la construcción de un nuevo oficio de enseñar?"

La selección de competencias ha de estar en estrecha sintonía con los modelos de buenas prácticas docentes, armonizando la confianza y satisfacción en la tarea docente con el aprendizaje significativo. Las buenas prácticas docentes constituyen, sin duda, uno de los principales propósitos de la educación superior para desarrollar una cultura de innovación y mayor generalización de las mejores experiencias docentes.

Diversos trabajos han aportado su visión a la construcción del perfil de competencias del docente universitario. Zabalza (2009) identifica las siguientes competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo. Por su parte, Torra y cols. (2012) seleccionan las siguientes competencias: contextual, comunicativa, innovación, interpersonal, metodológica, gestión y coordinación docente y tecnológica.

En referencia a estudios desarrollados en el contexto español, Zabalza (2007) realizó un análisis de las competencias de los docentes y propuso un esquema basado en diez competencias didácticas como proyecto de formación del docente universitario, a saber: Planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa); manejo de las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades (competencia metodológica); comunicarse - relacionarse con los alumnos; tutorar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En Torra, I. (2012) se presenta la siguiente propuesta de competencias docentes:

- Competencia interpersonal (CI): Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, creando un clima de empatía y compromiso ético.
- Competencia metodológica (CM): Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de manera que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje.
- Competencia comunicativa (CC): Desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza - aprendizaje.
- Competencia de planificación y gestión de la docencia (CPGD): Diseñar , orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza - aprendizaje, de forma

que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

- Competencia de trabajo en equipo (CTE): Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propios hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.
- Competencia de innovación (CDI): Crear y aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

1.2. Competencias docentes en el contexto digital.

Respecto a las competencias docentes en el contexto digital, Jordi Adell (2010) en su conferencia “El diseño de actividades didácticas con TIC” en las Jornadas de Educación Digital explicó cuáles eran las 5 dimensiones de la competencia digital:

- Alfabetización informacional: define, accede, gestiona, integra, evalúa, crea y comunica información.
- Alfabetización tecnológica: comprenden y utilizan las tecnologías para acceder, crear y compartir información en múltiples formatos.
- Alfabetizaciones múltiples: usan lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro). Interpretan, comunican, expresan y crean mensajes multimedia.
- Competencia cognitiva: análisis, síntesis, evaluación, capacidad de resolución de problemas, etc.
- Ciudadanía digital: actitud crítica y reflexiva ante la información que reciben. Comprenden el impacto social y económico de la tecnología. Usan la tecnología de manera autónoma y responsable. Evalúan información y tecnologías.

De lo anteriormente expuesto se puede plantear que existen diferentes enfoques y formas de definir las competencias de los docentes universitarios en la actualidad. No obstante, en todos los casos las competencias y la forma de agruparlas lleva la impronta, está permeada por el vertiginoso rol que están y seguirán teniendo las tecnologías de la información y las comunicaciones en el aprendizaje. Esto, a su vez, posibilita del surgimiento de nuevos enfoques y metodologías en el aprendizaje, de nuevas formas de comunicarnos gracias a la potencialidad exponencial de los dispositivos que diariamente usan docentes y estudiantes visto desde el punto de vista de conectividad, como a partir de sus posibilidades de tratamiento de sonido, video, imágenes, etc.

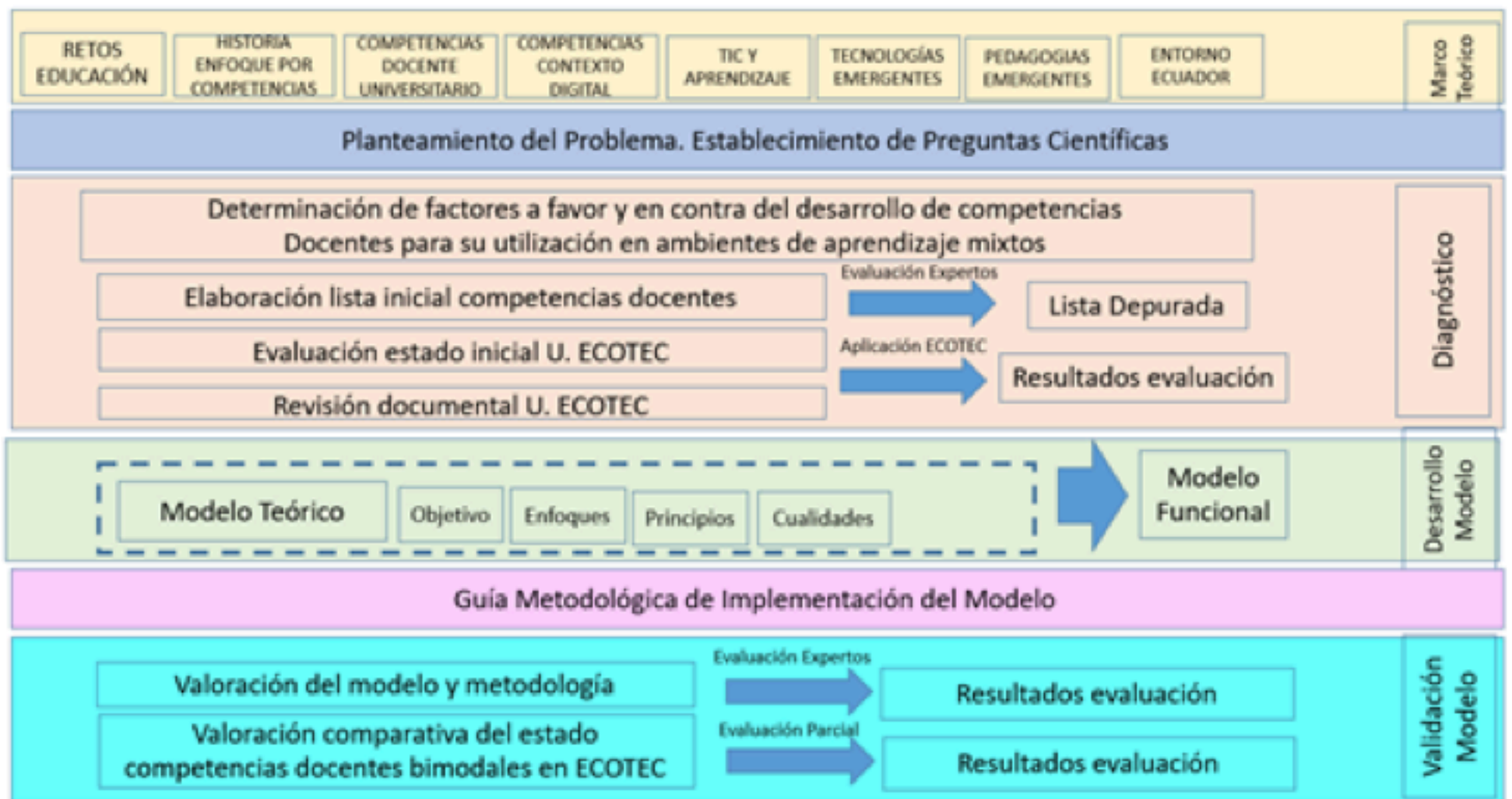
En los últimos años, el aprendizaje mixto (b-learning) se ha concebido como un modelo de formación alternativo con gran auge, puesto que facilita la integración de las modalidades presencial y virtual optimizando los resultados de los procesos de enseñanza aprendizaje. La conceptualización de esta modalidad es muy variada, sin embargo, en sus acepciones existe un punto de convergencia: la mezcla de actividades que incluyen clases cara a cara con herramientas proporcionadas por la web (Rama, 2007) (Schank, 2003) (Vasileiou, 2009). En Belloch (2013) se exponen las siguientes ventajas del b-learning: flexibilidad, movilidad, ampliación de cobertura, eficacia, ahorro en costos, diversidad de presentación de contenidos, actualización, interacción.

2. Metodología.

La metodología seguida en la presente investigación se muestra en la Figura 1

Figura 1

Metodología de investigación seguida. Fuente: Elaboración propia.



En la figura se destacan las etapas de elaboración del Marco Teórico, el planteamiento del problema y las preguntas científicas, el diagnóstico desarrollado empleando diferentes métodos científicos, el proceso del diseño del modelo como propuesta, la elaboración de la guía metodológica para su implementación y finalmente el proceso de validación de la investigación tanto de los constructos del modelo como de la aplicación del mismo.

3. Resultados.

3.1 Propuesta de competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos.

Los autores del presente trabajo reconocen la estrecha relación entre lo expuesto por González y Padilla (2012), respecto a las competencias docentes en ambientes de aprendizaje mixto y las definiciones de competencia digital. Es por esto que se agrupan las competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos en:

Competencias pedagógicas y didácticas: se basan en el conocimiento de teorías de enseñanza y aprendizaje tanto para espacios presenciales como virtuales. Aquí se incluye la competencia tutorial y la gestión, administración y análisis de situaciones educativas en las cuales el docente adquiere connotaciones que abarcan estrategias para el trabajo en equipo e interdisciplinar.

Competencias tecnológicas: pueden conceptualizarse a partir de una serie de conocimientos y destrezas que tiene el docente para aplicar saberes en empleo de diferentes dispositivos tecnológicos en el contexto educativo.

Competencias socios comunicativas: habilidades para establecer medios, estrategias y formas hacia la facilitación del aprendizaje del estudiante a través de lenguajes específicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico, sonoro). Interpretan, comunican, expresan y crean mensajes multimedia.

Competencias disciplinares y de autoformación: referente al conocimiento teórico-conceptual de la disciplina, dominio de los contenidos, de las materias a cargo del docente, interés por la formación y actualización constante.

Ciudadanía digital: actitud crítica y reflexiva ante la información que reciben. Comprenden el impacto social y económico de la tecnología. Usan la tecnología de manera autónoma y responsable.

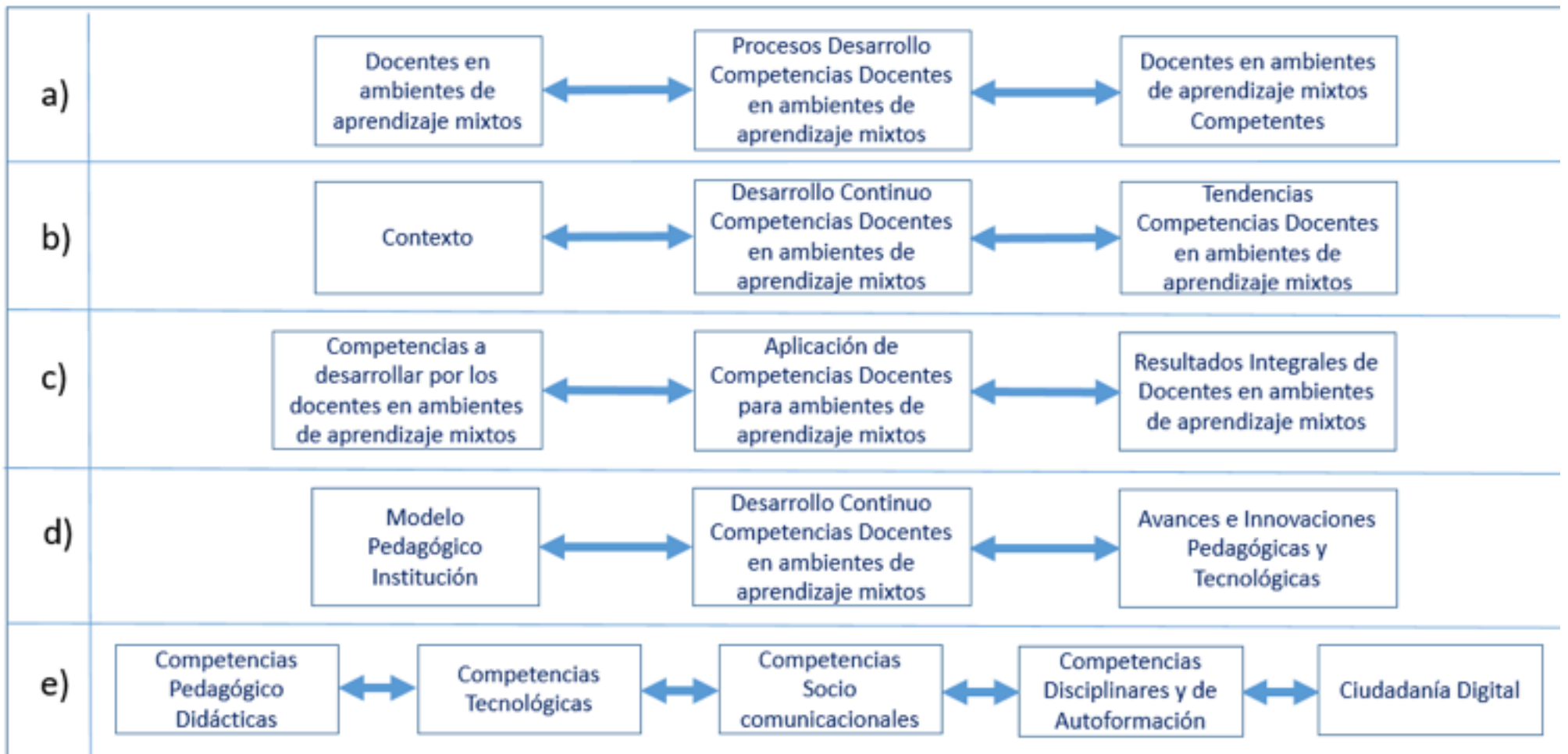
3.2. Fundamentos teóricos del modelo propuesto.

El término "modelo" proviene del italiano "modello" – representación de algo que se debe seguir o imitar. En la literatura aparecen definiciones tales como: "un instrumento de la investigación creado para reproducir el objeto que se está estudiando. Es una representación simplificada de la realidad que cumple una función

heurística descubriendo nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio. En el proceso de modelación, el conocimiento parece trasladado temporalmente del objeto que nos interesa a la investigación a un 'cuasi - objeto' intermedio, auxiliar: el modelo", (Pérez, G. 1996). Un modelo permite, desde una nueva perspectiva de análisis, una comprensión más plena del objeto de estudio para resolver un problema y representarlo de alguna forma.

En la Stanford Encyclopedia Philosophy (2016), en el artículo sobre "model-theory" se señala que los gráficos y diagramas ocupan un lugar intermedio en la exposición de un modelo. Estos aparecen entre las teorías que sustentan el modelo y el modelo mismo. En la práctica, los teóricos de la modelación frecuentemente dibujan gráficas de estructura y las utilizan para reflexionar sobre dicha estructura y su funcionamiento. Hoy en día, crece el área de investigación sobre el razonamiento donde se consideran los diagramas y los gráficos como una forma de lenguaje y no como una forma de exponer la estructura. Se presenta el modelo y la estructura de sus componentes en forma diagramas que ayudan a exponer los componentes y a la visualización de las relaciones entre los mismos.

Figura 2
Relaciones esenciales que sustentan al modelo



Fuente: Elaboración propia.

En Armas y Valle (2011), en el artículo "Aproximación al Modelo como Resultado Científico", se plantean las funciones que pueden asociarse al modelo en correspondencia con la actividad cognoscitiva: función ilustrativa, función traslativa (traslado de la información obtenida en una esfera de la realidad relativamente estudiada a otra aún desconocida), función sustitutivo-heurística (cuando el modelo ofrece una explicación primaria del fenómeno), función aproximativa (desplazamientos del modelo hacia otro más adecuado), función extrapolativo-pronosticadora (posibilita transferir al original la información obtenida del modelo, permite elaborar pronósticos), función transformadora (el modelo se convierte en un instrumento de perfeccionamiento de la actividad práctica del hombre). En esta última función es la que el modelo propuesto se incluye.

Relaciones esenciales que sustentan al modelo. Para la identificación de las relaciones esenciales se empleó la técnica de Grupo Focal invitándose a especialistas con reconocido prestigio en diferentes actividades vinculadas con modelos de desarrollo de competencias. Para el desarrollo de la actividad fue diseñado el guion para orientar el debate. Para su ejecución se seleccionaron, dos personas que no tenían relación directa con la investigación para que participaran una, como moderador y otro, para que elaboraran la relatoría de la sesión. Como resultado del Grupo Focal, se llegó a consenso sobre las relaciones principales o esenciales que deben cumplirse y caracterizan el modelo para dar solución a la problemática planteada. Dichas relaciones, mostradas en la Figura 2, reflejan el comportamiento, las interacciones entre las diferentes componentes internas y con el contexto. La calidad y singularidad del modelo diseñado dependerá de la claridad con que se identifiquen estas relaciones esenciales.

Objetivo del modelo propuesto - Contribuir al desarrollo de las competencias docentes en la Universidad ECOTEC para ambientes de aprendizaje mixtos.

A continuación, se relacionan sus principios, enfoques, cualidades y premisas que conforman al modelo

teórico.

- Principios del modelo.
- Integración. Necesidad de integrar las nuevas estrategias de aprendizaje, sus tecnologías asociadas y la forma en que funciona la universidad.
- Participación. Carácter participativo y trabajo en equipo como garantía de éxito en el proceso de mejoras.
- Superación permanente. La superación y calificación de los docentes en ambientes de aprendizaje mixtos constituye una necesidad permanente.
- Contextualización. Adecuación al contexto en que se desarrollan las competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixto.
- Enfoques del modelo.
- Mejora continua - El perfeccionamiento continuo, la iteración, permanente mejora, según necesidades internas y variaciones del contexto interno y externo.
- Sistémico - Las distinciones conceptuales se concentran tanto en la relación entre el todo (sistema) y sus partes (elementos) como en los procesos de frontera (sistema / ambiente). Como resultado de la interacción e integración entre las partes se producen los resultados sinérgicos. Se expresa en el modelo propuesto a través de sus componentes interactuantes.
- Didáctico - El modelo deberá emplear diferentes estrategias de aprendizaje y contar con los componentes pedagógicos, de diseño y comunicación y tecnológicas que permitan al docente, de forma autónoma o con acompañamiento, ir desarrollando las competencias requeridas por su contexto universitario y poder dar respuesta a las exigencias de la sociedad en cuanto a la calidad del graduado.
- De procesos - Los objetivos a lograr por la universidad se concretan en sus procesos ("conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales transforman elementos de entrada en resultados"). Se refleja en la determinación de las entradas, actividades para el perfeccionamiento de competencias docentes en ambientes de aprendizaje mixtos y salidas resultado de estas actividades.
- Estratégico - Enfoque hacia un sistema abierto y dinámico a partir de las exigencias del contexto y los procesos universitarios, así como por la incidencia del impacto de los resultados en dicho contexto. Estrategia que se obtiene como resultado de las actividades del perfeccionamiento de competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos, su implementación, así como la retroalimentación requerida al controlarse la incidencia de sus salidas en el contexto.

Cualidades del modelo.

- Flexibilidad - al adaptarse a las particularidades de las instituciones de educación superior en su contexto.
- Iteratividad - al controlar sistemáticamente los resultados y tomar las medidas correctivas requeridas en cada caso.
- Colaboración - al crearse y desarrollarse espacios de intercambio y redes virtuales de colaboración.
- Interoperabilidad. Intercambio de información multimedial posibilitando su uso común.
- Retroalimentación del contexto interno y externo.

Premisas del modelo. Condiciones.

- Compromiso efectivo de la alta dirección - clave en la adopción del proceso de mejoras para lograr que estas se integren adecuadamente con todos los factores que intervienen en el perfeccionamiento de competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos garantizando el respaldo imprescindible y evitando costos y esfuerzos innecesarios.
- Contar con las condiciones tecnológicas mínimas indispensables con vistas al perfeccionamiento de las competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos en la universidad.

3.3. Modelo para el desarrollo de competencias docentes para los entornos mixtos de aprendizaje.

Componentes del Modelo:

Ortega (2014), Pola (2014), y González (2013) admiten los siguientes componentes en su modelo para desarrollar acciones (estrategias o metodologías) en el campo de las Ciencias de la Educación: componente tecnológico, componente pedagógico, componente social y organizativo. En González (2013) se incluye también un componente de tratamiento de la información. En Farfán (2016) donde se presenta un modelo de virtualización educativo, el autor asume tres dimensiones: tecnológica, pedagógica y organizativa. En el caso del modelo propuesto para el desarrollo de competencias docentes para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos, se propone una clasificación de los componentes que reconoce las clasificaciones anteriores, pero las amplía con vistas a una mejor comprensión del proceso de modelación o reflejo de la realidad deseado.

Componente de Identificación de Competencias y Buenas Prácticas. (CICBP)

Este componente funciona como un observatorio que constantemente "vigila", está al tanto de los avances pedagógicos, tecnológicos y las nuevas competencias surgidas en la práctica en el entorno de aprendizaje mixto. A partir de esta función de inteligencia y de las características propias de cada institución de educación superior, se irán delineando aquellas competencias a ser incorporadas a los docentes para su utilización en los

ambientes de aprendizaje mixtos.

Componente de Diagnóstico de Necesidades de Competencias.

Este componente se nutre de las competencias definidas como válidas o que se requieren asimilar en la CICBP. En este componente se lleva a cabo el Diagnóstico de Necesidades de Competencias (DNC) – proceso que permite identificar aquellas competencias que se requiere adquirir tanto en los docentes de nuevo ingreso a la institución, como aquellos que se mantienen en la misma.

Componente de Recursos de Aprendizaje.

Aquí se gestionan los contenidos, ejercicios, y evaluaciones a emplearse en el desarrollo de las competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos.

Componente de Aprendizaje

A través de este componente los docentes realizan el proceso de aprendizaje de las competencias a desarrollar definidas durante el diagnóstico. Importante en este componente la concepción del centro de formación de docentes con funciones adicionales de desarrollo de eventos internos con el fin de dar a conocer las buenas prácticas docentes de forma tal que estimulen a los profesores a seguirlas.

Componente de Evaluación

En este componente se lleva a cabo la evaluación del docente respecto a las competencias a desarrollar. Como resultado se detecta un conjunto de insuficiencias o competencias en que debe continuar trabajando.

Componente Tecnológico.

Este componente está presente en todo el modelo. Esto quiere decir que cada una de las componentes anteriormente mencionadas funciona y se desenvuelven en un ambiente de tecnologías de la información. Dicha componente tecnológica, al igual que las anteriores, se verá impactada por los avances en este sentido, potenciando de esta forma las funcionalidades y la capacidad del modelo de poder desarrollar las competencias a los docentes para ambientes de aprendizaje mixtos.

Como dos elementos que distinguen la presente propuesta se distinguen:

- El observatorio sobre competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos. Este observatorio forma parte de la Componente de Competencias y Buenas Prácticas Docentes.
- Centro de Formación de Docentes – como integrante de la Componente de Aprendizaje. En la literatura se señala la necesidad de brindar a los docentes universitarios un entorno de ayuda y de asistencia debido a que los programas académicos, así como los procesos de innovación a que se ven sometidos, requieren de nuevas competencias docentes. Se hace necesario que los docentes comprendan y asuman que todos estos procesos se fundamentan en determinados presupuestos pedagógicos (Greer, 2005) (Ramsey & Breeden, 2001). En Laurillard et al. (2012) se subraya que los profesores en la educación superior tienen poco tiempo y reciben también poca ayuda para mejorar e innovar su docencia, lo que lleva simplemente a replicar las viejas prácticas e incluso, con la utilización de medios digitales.

El desarrollo de estos centros y su difusión en todo el mundo reflejan los procesos de innovación en los que se han visto arrastradas las universidades como consecuencia del crecimiento exponencial de la generación de conocimientos, de la ampliación de las matrículas, los cambios operados en las formas de comunicación gracias a la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, los recortes presupuestarios y la necesidad de evidenciar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en un mundo basado en la competencia. Se considera de gran importancia la experiencia de estos centros cuando se analiza los programas de superación del claustro en las universidades. Además, pueden ser conformados por los mejores exponentes en la docencia tanto de la propia universidad o del entorno.

3.4 Otros aspectos que identifican a la propuesta de modelo

- El proceso de desarrollo de competencias no es posible si no se vincula a la práctica. Es por esto que en el modelo funcional queda reflejado cómo el docente, paralelamente a la asimilación de los nuevos conocimientos para desarrollar sus competencias, las aplica en la práctica diaria en el aula y es evaluada al final del curso como parte de su Evaluación Integral.
- El modelo en su diseño prevé un doble lazo de aprendizaje. Uno donde los docentes competentes se mueven verificando su grado de actualización y otro donde se profundiza en el aprendizaje de aquellas competencias nuevas o con determinadas insuficiencias.
- El modelo de desarrollo de competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixtos se retroalimenta con el Modelo Pedagógico de la universidad. Así se logra un crecimiento armónico en el quehacer docente de la institución.

En la Figura 4 se muestra el modelo propuesto a través de un esquema para el desarrollo de competencias docentes en la Universidad ECOTEC del Ecuador para ambientes de aprendizaje mixtos, a través de las componentes anteriormente mencionadas.

El modelo descrito, refleja las cinco relaciones esenciales que se detallan en el epígrafe 2.4 durante la fundamentación del modelo teórico. De esta forma se individualiza a partir del cumplimiento de los requisitos fijados en la etapa de modelación teórica.

Pueden plantearse los siguientes aspectos que distinguen el modelo propuesto:

1. El modelo tiene en cuenta el proceso de desarrollo constante de las competencias docentes en ambientes de aprendizaje mixtos. La existencia de un componente encargado de velar por el estado del arte o las innovaciones en el entorno generarán nuevas acciones de actualización y dominio de nuevas competencias docentes.
2. El entorno de adquisición de competencias docentes (EACD) es objeto de mejora continua al contar con aquellos contenidos, métodos y nuevas estrategias de aprendizaje que necesiten los docentes para asumir los ambientes de aprendizaje mixtos.
3. El empleo de un “doble lazo de aprendizaje”, reflejado en uno externo al que se corresponden aquellas competencias con una mayor estabilidad y uno interno, que potencia la adquisición de aquellas competencias con un mayor grado de complejidad y de variación en sus características, así como la mejora continua del propio modelo.

Figura 4. Modelo de competencias docentes para ambientes de aprendizaje mixto. Fuente: Elaboración Propia.

El hecho de que se haya diseñado un modelo para el desarrollo de competencias docentes el cual, a su vez, basa su funcionamiento en un enfoque por competencias, determina que dichas competencias sean evaluadas en el propio desempeño de la labor docente, vinculado al modelo pedagógico de la institución y que impacta la actividad diaria del docente en los ambientes de aprendizaje mixtos.

3.5. Validación

Durante el proceso de validación, la variable asociada al desarrollo de las competencias docentes para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos fue tratada por los métodos de escalamiento de Likert, Iadov y estadístico realizando una comparación entre los valores de dichas competencias docentes antes del proceso de pilotaje y después.

En todos los casos los resultados fueron positivos demostrándose la utilidad del modelo como vía para el desarrollo de competencias docentes para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos.

Después de aplicado los métodos Delphi, Likert, la técnica de Iadov y la integración de métodos se comprobó que existe una correspondencia positiva entre los resultados obtenidos durante el proceso de valoración del modelo y su aplicación a través de un pilotaje en la facultad de Marketing y Comunicación de la Universidad ECOTEC.

Pudo constatarse la satisfacción de los profesores y potenciales usuarios del modelo para el desarrollo de las competencias docentes para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos. Los resultados que se muestran en el entorno de la facultad seleccionada reflejan una mejor preparación de los docentes.

4. Conclusiones.

Como resultado de esta etapa de investigación se ha logrado dar una caracterización sobre las competencias en general y las competencias docentes en particular. Se identificó qué se entiende por docente bimodal, así como sus principales retos y falencias en un entorno muy dinámico y donde, el estudiante, centro del proceso enseñanza – aprendizaje llega a la universidad con un conjunto de experiencias y dominando una amplia gama de tecnologías y dispositivos que domina y puede poner en función de un aprendizaje que resulte para él verdaderamente significativo.

En este contexto se insertan los docentes bimodales, desarrollando su actividad docente tanto en ambiente presencial como en la virtualidad. Esto requiere de un perfeccionamiento continuo de las competencias personales, didácticas y tecnológicas. Para lograr este perfeccionamiento constante de las competencias de los docentes bimodales se exponen en el presente trabajo los elementos teórico – conceptuales para el diseño de un modelo que posibilite el mejoramiento continuo de las competencias de dichos docentes y poder dar respuesta a los actuales y futuros retos que ante ellos existen.

Este trabajo sirve de sustento al desarrollo posterior del modelo y al diseño de sus diferentes componentes y funcionalidades.

Referencias bibliográficas

Adell,J (2010) El diseño de actividades didácticas con TIC. Centro de Educación y Nuevas Tecnologías. Jornadas de Educación Digital (JEDI) 2010, organizadas por la Universidad de Deusto, Bilbao

Aguilar, R.M. Bautista Cerro-Luis, M.J. (2015) Perfiles docentes y excelencia: un estudio en la Universidad

Armas (de), N. y Valle, A. (2011) Resultados científicos de la investigación educativa. Editorial Pueblo y Cultura, La Habana, Cuba

Bátiz-Lazo, B. (2015). About Millenials, New Technology and Researching Business Organizations. Journal of Evolutionary Studies in Business, Vol 1 (1/ jan-jun), 2016.

Belloch, C. (2013) Teleformación. Las TICs en las diferentes modalidades de enseñanza aprendizaje. Universidad Técnica Educativa (UTE). Universidad de Valencia.

Bueno, C., Ubieto-Artur, M.I., Márquez, M.D., Sabaté, S., Jorba, H., Pagès, T. (2015) Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. REDU, Vol. 13 (2), Mayo-Agosto, 363-390. ISSN: 1887-4592

Farfán, P.C. (2016) Modelo de virtualización educativa de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana

González, J. Y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, K. y Padilla, J (2012) Formación del docente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, investigativas y humanísticas "Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 36, (mayo - agosto de 2012, Colombia), En: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/>, [Pp. 48 - 74]

Iñigo, E., Sosa, A.M. y Vega, JF (2006). Acercamiento a una propuesta de relación y clasificación de competencias profesionales para la evaluación del desarrollo profesional de los egresados de la educación superior en Cuba. Avances y perspectivas de la investigación universitaria. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Editorial Félix Varela

Johnson, I., Adams, S., Estrada, V. Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: Edición Educación Superior 2015. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Karakas, F. Manisaligil, A. Sarigollu, E. (2015) Management learning at the speed of life: Designing reflective, creative, and collaborative spaces for millennials. The International Journal of Management Education. Vol 13 (3), Nov 2015, 237-248

Laurillard, D., Charlton, P., Craft, B., Dimakopoulos, D., Ljubojevic, D., Magoulas, G., et al. (2012) A constructionist learning environment for teachers to model learning designs. Journal of Computer Assisted Learning Volume 29, Issue 1. En: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.2013.29.issue-1/issuetoc>

León, G. (2011) Modelo de gestión del conocimiento para las áreas económicas del sistema de instituciones del Ministerio de Educación Superior - Cuba. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Habana, Cuba.

Ortega, C. (2014) Modelo educativo para la utilización de tabletas digitales en la Educación Primaria en la Ciudad de Guayaquil. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana.

Perrenoud, P.H.. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Cuarta edición. Barcelona, Graó.

Pola, J. (2014) Modelo de virtualización de la formación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Luanda. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana.

Rama, C. (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?, Apertura, 7 (6). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800604>

Ramsey, E., & Breeden, S. E. (2001). One size does not fit all: Two models of support and training. Educause Quarterly. [On-line]. En: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0132.pdf>

Schank, R. (2003). Blended Learning. International Journal on e-learning, 6 (2), 157-185.

Stanford Encyclopedia Philosophy (2016) En: <http://plato.stanford.edu/entries/model-theory/>

Tobón, S. Pimienta, J. García, J.A. (2010). Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Education. México

Torra, I. (2012). Revista de Docencia Universitaria Vol 10(2), Mayo - Agosto 2012, 21-56 Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario.

Torra, I. Esteban R.M. (2012) Presentación Revista de Docencia Universitaria, Vol 10 (2), Mayo - Agosto 2012.

UNESCO (2009) Conocimiento Complejo y Competencias Educativas. International Bureau of Education. BE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8, Genova, Suiza. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Vasileiou, I. (2009). Blended Learning: the transformation of higher education curriculum. The Journal for Open and Distance Education and Education Technology, 5(1). En:

http://www.academia.edu/180710/Blended_Learning_The_transformation_of_Higher_Education_curriculum

Vázquez, V. Javier, F (2010). El alcance e importancia del rol de las competencias. [Libro en línea]. Consultado el 15 de enero de 2016 en <http://temas-gerenciales-modernos.lacoctelera.net/post/2010/08/24/el-alcance-e-importancia-del>

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional., España: Narcea, 2a Edición, primera reimpresión.

Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria. (5). 2009 69-81 ISSN 1998-236x

1. Vicerrectora Académica. Universidad Tecnológica ECOTEC. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana – Cuba. galcivar@ecotec.edu.ec

2. Ingeniero en Sistemas Automatizados de Dirección. Docente Facultad Ingeniería en Sistemas. Universidad ECOTEC. Doctor en Ciencias de la Educación. gleon@ecotec.edu.ec

3. Doctora en Ciencias de la Educación. Facultad de Enseñanza a Distancia. Universidad de la Habana - Cuba luisanoa@fed.uh.cu

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 38 (Nº 60) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados