

CAPÍTULO II. PRIMERA APROXIMACIÓN A LA CREACIÓN DE UN CENTRO O UNIDAD DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN ECOTEC.

Autor:

Giraldo de la Caridad León Rodríguez, PhD.

Docente Facultad de Sistemas y Telecomunicaciones
Universidad ECOTEC
gleon@ecotec.edu.ec

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se está produciendo un intenso proceso de convergencias teóricas y tecnológicas en el cual diferentes ramas del saber se funden, integran, colaboran alcanzando logros nunca antes pensados. Tal y como expresa Bátiz-Lazo (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”. (p.5)

Paralelamente, el desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones están consolidando una gran autopista multimedial, multidestino, multi-itinerario y 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, desarrollar dichas competencias en la profundidad y dirección requerida.

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 no al docente, sino al estudiante, el cual construye

su conocimiento, adquiere las competencias a partir de aquello que le es verdaderamente significativo. (Nieves, Otero y Molerio, 2007).

El docente universitario hoy en día se enfrenta a un mundo completamente distinto: accede en línea a recursos educativos como videos académicos en su área, a conferencias de expertos sobre temas de su interés, y dispone de buscadores de información en Internet, que ponen a su alcance todo el conocimiento como infografías interactivas, diagramas virtuales, presentaciones digitales, videos, libros, revistas virtuales, y cursos en línea. Los docentes disponen, además, de canales virtuales para intercambiar lecciones con sus pares. Las aulas virtuales, en las plataformas informáticas, les habilitan un espacio adicional para interactuar con sus estudiantes, almacenan documentos, imágenes, videos, etc., que pueden ser accedidos desde cualquier dispositivo electrónico. También pueden planificar sus clases, organizar tareas y crear salas de chat y foros de discusión; crear y gestionar trabajos en grupo, encuestas y votaciones instantáneas, desarrollar la evaluación del aprendizaje a través de cuestionarios y evaluaciones en línea, autoevaluaciones, ordenar resultados, y usar herramientas para detectar plagio en los escritos.

En el caso del Ecuador, las transformaciones que se implementan en el sistema de educación superior están articuladas a la construcción de desempeños por competencias que favorezcan los cambios de matriz productiva y de conocimiento. En estudios realizados por el Consejo de Educación Superior (CES) de Ecuador, se evidencia el divorcio del manejo de competencias tecnológicas y didácticas en los docentes ecuatorianos, a pesar del nivel de penetración de internet en las universidades.

De todo lo anterior se infiere la gran responsabilidad que tienen las universidades, tanto a nivel mundial, regional o en el Ecuador específicamente, para dar respuesta a los nuevos reclamos de la sociedad y cumplir con su encargo social; esto solo es posible si se lleva a cabo un profundo proceso de innovación educativa donde se

creen o asimilen nuevas modalidades y en donde se produzca un desarrollo y actualización constante de las competencias docentes universitarias en el Ecuador. La Universidad Tecnológica ECOTEC se encuentra inmersa en la misma situación problemática en que se desarrolla la presente investigación, siendo posible enunciar su contradicción fundamental como la existente entre el nuevo rol del docente universitario en la actualidad y el insuficiente nivel de competencias docentes para dar respuesta ha dicho nuevo rol por parte del claustro de ECOTEC. De ahí el problema o pregunta a responder: ¿Cómo desarrollar las competencias docentes en la Universidad ECOTEC para dar respuesta al nuevo rol de sus docentes en la actualidad?

2.1 Transformaciones en la educación en el siglo XXI. Principales retos.

Tal y como se expresa en Rama, (2012, p.25), “desde la palabra hacia las imágenes, desde lo presencial a lo virtual, desde lo colectivo hacia lo individual, desde el texto al hipertexto, desde lo escrito a lo multicomunicacional, desde lo estático a lo móvil, permiten desarrollar nuevas pedagogías y estrategias que, a su vez, son parte de un nuevo paradigma emergente que promueve la construcción de una práctica digital a través de la Web y de multiplicidad de aplicaciones y recursos digitales de aprendizaje con base en modelos semipresenciales o totalmente virtuales”.

Estas transformaciones, al mismo tiempo, facilitan el aumento y una diversidad de materiales instruccionales y de recursos educativos que permiten una mayor interacción en el aprendizaje, la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la presión hacia un cambio del rol de los docentes como facilitadores de los aprendizajes. El adiestramiento en el manejo de las nuevas tecnologías no es sólo un requerimiento laboral, sino que son competencias necesarias de la vida en una sociedad en un proceso de vertiginosa digitalización. En este camino, la pedagogía organizada alrededor de la educación virtual se constituye como ámbitos relevantes para la actualización de nuevos conocimientos y habilidades.

El cambio tecnológico es una parte de la conformación del modelo emergente de la enseñanza que promueve la virtualización de la educación. Ello se expresa en características híbridas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Históricamente, la educación ha aumentado el peso de los componentes no presenciales como parte de su evolución y tendencia al mejoramiento de la calidad. Estas tecnologías digitales cambian las estructuras de costos, viabilizan nuevas modalidades de cobertura, promueven nuevas modalidades de aprendizaje, transforman la centralidad del aula, cambian los parámetros de la evaluación, crean un nuevo rol de los docentes.

Los avances en el acceso, gestión, almacenamiento de recursos y materiales de aprendizaje, se enriquecen con situaciones comunicativas nuevas generadas alrededor de los mismos: nuevas formas de comunicación personal e individual y configuración de comunidades virtuales. (Casquero *et al.*, 2008) (Marín Juarros, Salinas y Benito, 2013). Al avanzar en el desarrollo de espacios de relación social, se promueven en estos nuevos entornos el aprendizaje interactivo, entre docente y alumno, en grupo y el aprendizaje colaborativo.

Todos estos cambios que se vienen produciendo impactan significativamente en los entornos de aprendizaje, en su localización y organización, en la forma en que se percibe y concibe el proceso de enseñanza – aprendizaje. De ahí que las competencias requeridas para poder dar respuesta a estas grandes transformaciones, también están variando. Esto es un reto no solo para los docentes, sino también para los estudiantes.

Se considera importante el enfoque presentado en el documento de la UNESCO (2008) donde se analizan los estándares de competencias de los docentes en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se plantea que en un contexto educativo sólido, las mismas pueden ayudar a que los estudiantes

adquieran las competencias para ser buscadores, analizadores y evaluadores, para que solucionen problemas y puedan tomar decisiones, así como que sean creativos, comunicadores, colaboradores, publicadores, productores y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. Pero eso solo se logra con un cuerpo profesoral competente. El docente es quien desempeña el papel más importante en la tarea de ayudar a sus estudiantes a adquirir esas competencias. Por eso todos los docentes deben estar preparados para ofrecer dichas oportunidades.

2.2 El reto de elevar la calidad de la docencia.

Tal y como se plantea en el Informe Horizon 2015:

La enseñanza es a menudo valorada menos que la investigación académica. En el mercado de la educación global, la condición de una universidad es en gran parte determinada por la cantidad y calidad de sus investigaciones. En la metodología del Times Higher Education's World University Rankings la influencia investigadora de una institución es el indicador más influyente de sus 13 criterios.

Es un sentir generalizado en el mundo académico que las credenciales de investigación son un activo más valioso que el talento y la habilidad como docente. Debido a esta forma de pensar, los esfuerzos para implementar pedagogías efectivas son insuficientes. Los profesores adjuntos y estudiantes sienten la peor parte de este desafío, ya que los contratos de enseñanza pura son subestimados y mal pagados, y los alumnos están sujetos a estilos de enseñanza anticuados.

La Unión Europea reconoció este polifacético dilema en el Informe a la Comisión Europea sobre la Mejora de la Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje en las instituciones de Educación Superior Europeas de 2013, que expuso tres puntos principales de este desafío:

1. la necesidad de priorizar la enseñanza y el aprendizaje tanto como la investigación,
2. la importancia de formar a los miembros del profesorado para enseñar con un estándar de primer nivel, y
3. la necesidad de que los legisladores y líderes intelectuales impulsen a las instituciones de educación superior a revisar sus objetivos para hacer de la enseñanza una piedra angular.

2.3 Nuevo rol del docente universitario.

Hoy en día, el docente debe admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que descubren, lo que hacen, piensan, dicen, proyectan, y organizan, con la ayuda, orientación y mediación del docente. (Inciarte y González, 2009).

En la actualidad las competencias en un ambiente educativo no solo implican nuevos desempeños y aprendizajes para los estudiantes, sino también en el docente, quien ahora debe analizar y re direccionar su práctica profesional y construir sus propias competencias (Lozano y Herrera, 2011).

Los cambios educativos en la sociedad del conocimiento exigen que la práctica docente pase de la entrega de información al desarrollo de competencias profesionales para satisfacer las demandas de la sociedad, del sector productivo. Se requiere proporcionar al docente una formación que lo dote de las habilidades específicas que le permitan articular el proceso de aprendizaje y la gestión de ambientes de aprendizaje, movilizar los saberes en la acción y reflexionar sobre la experiencia práctica del estudiante. La evolución constante entre los escenarios requiere de permanentemente cambio en los docentes (Salinas, de Benito y Lizana, 2014).

Paradójicamente, en las metodologías centradas en el estudiante, el papel del docente presenta una mayor complejidad. Aquí se incluyen la generación de nuevos modelos didácticos o adecuación de los existentes a estos escenarios, los cambios de roles que son requeridos en los actores y una nueva forma de considerar los recursos y materiales de información necesarios para los procesos de enseñanza-aprendizaje en estas circunstancias.

El nuevo rol del docente requiere de nuevas funciones como es ser un guía y facilitador de recursos para la educación de alumnos que participan en su propio proceso de aprendizaje, la gestión de un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y en incremento, las interacciones con profesionales y especialistas de contenido dentro de su comunidad o fuera de ella. El docente en su nuevo rol, ayuda a la construcción del conocimiento de sus estudiantes.

Para esto el docente requiere dominar, junto con destrezas de gestión y organización de la información, el dominio del diseño y desarrollo de otras formas de organización de los recursos de aprendizaje. Los itinerarios de aprendizaje responden a las necesidades de guiar a los alumnos sobre los contenidos, procesos y actividades, proporcionando al mismo tiempo suficiente flexibilidad para la autonomía en el proceso de aprendizaje del alumno. (Benito, Lizana y Salinas, 2012) (Benito y Lizana, 2012).

No puede desarrollarse una concepción de la educación superior centrada en el aprendizaje del alumno y en la innovación como medio para alcanzar la calidad, sin incidir en la formación y superación del profesorado. Se requiere definir las competencias docentes a desarrollar, las nuevas funciones, tareas y roles asociados a este escenario emergente, revisar las implicaciones formativas que estos acontecimientos generan y su relación con los protocolos de acreditación/certificación de competencias y en la selección/promoción de dicho

personal. La calidad de la docencia y el propio docente son aspectos clave en todo este proceso.

2.4 Estado actual y tendencias de las tecnologías educativas.

En el Horizon Report correspondiente a los años 2015 y 2016, (Johnson, Adams, Estrada & Freeman, 2015) (Johnson, Adams Becker, Estrada, Freeman & Hall, 2016) se trazan las tendencias hasta dentro de cinco años para el impacto de tecnologías emergentes en las universidades, identificándose las principales tendencias y desafíos. Se señala que en menos de dos años se incrementará el uso de diseños de ambientes de aprendizaje mixtos. La enseñanza en espacios de aprendizaje en línea se ha extendido y se ha incrementado la cantidad de estudiantes y docentes que la utilizan como una ampliación o suplemento del aprendizaje presencial. A partir de las mejores prácticas de la enseñanza en línea y la presencial, el aprendizaje mixto o b-learning va en aumento en colegios y universidades permitiendo la introducción de múltiples y variados modelos de diseño instruccional. Las ventajas de estos ambientes de aprendizaje son conocidas: flexibilidad, facilidad de uso y la posibilidad de integrar incluso tecnologías multimedia sofisticadas. (Dobo, 2015)

Tecnologías emergentes – pedagogías emergentes.

En Castañeda y Adell (2012) se plantea que bajo el concepto de pedagogía emergente se sitúa todo un conjunto de enfoques e ideas pedagógicas que surgen como consecuencia de cambios sustanciales en los escenarios sociales que afectan a los contextos educativos. Dichos autores defienden la idea de que existe una “pedagogía emergente” - conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo,

interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje”.
(p.35)

Por otro lado, en Veletsianos (2010, pp.3-4) se definen las tecnologías emergentes como “herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en diversos contextos educativos al servicio de diversos propósitos relacionados con la educación; que son organismos en evolución, todavía no completamente comprendidas ni tampoco suficientemente investigadas.”

En Castañeda y Adell (2012) se brindan las siguientes características fundamentales de las pedagogías emergentes: ofrecen oportunidades para cambios significativos en la manera de entender y actuar en el mundo; se basan en teorías pedagógicas ya clásicas, como las teorías constructivistas sociales y construccionistas del aprendizaje, el aprendizaje basado en proyectos; superan los límites físicos y organizativos del aula uniando contextos formales e informales de aprendizaje, aprovechando recursos y herramientas globales y difundiendo los resultados de los estudiantes también globalmente; sus proyectos son colaborativos y abiertos a la participación de docentes y alumnos; potencian conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con la competencia “aprender a aprender”, la metacognición y el compromiso con el propio aprendizaje de los estudiantes; convierten las actividades docentes en experiencias personalmente significativas y auténticas que estimulan el compromiso emocional de los participantes; en ellas los docentes y los estudiantes asumen riesgos y transitan por caminos no trillados a través de actividades creativas, divergentes y abiertas; en la evaluación se suele adoptar un margen de tolerancia que permite evidenciar los aprendizajes emergentes, aquellos no prescritos por el docente.

Tal vez como resultado de una inferencia o de una lógica de pensamiento pudiese pensarse: tecnología emergente – pedagogía emergente – competencias docentes emergentes. Para que los docentes universitarios puedan dar respuesta y adaptarse

a estos cambios, se impone la creatividad y el surgimiento (o resurgimiento) también de las competencias docentes necesarias.

En congruencia con las dinámicas sociales y económicas surge la educación basada en competencias en Estados Unidos y Canadá durante la década de los setentas, como respuesta a la crisis económica cuyos efectos en la educación afectaron sensiblemente a todos los países. En los países industrializados se invirtieron sumas importantes de dinero en este proyecto, lo que dio origen como resultado el modelo de capacitación basado en competencias.

Sin embargo, en la consolidación del enfoque por competencias en la educación también han incidido los aspectos sociales y la economía. Se requiere que las instituciones educativas formen para la vida y para el trabajo con calidad trascendiendo la mera transferencia de información. Con el advenimiento y establecimiento de la Sociedad del Conocimiento, lo importante es saber buscar, procesar, analizar y aplicar los conocimientos con idoneidad. Respecto a lo económico, el mundo productivo, las empresas, requieren una mayor idoneidad de los graduados de las instituciones educativas con vistas a poder ser competitivos tanto individualmente como hacer competitivas a las instituciones en su conjunto.

Las competencias surgen, en un primer plano, como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el resultado de la aplicación de saberes en situaciones de aprendizaje que demandan la expresión de esos saberes, no solo individuales, sino de todos los integrantes de la comunidad. Pero, la formación de nuevas competencias y su perfeccionamiento, lleva consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad.

De esta manera, tal y como se expresa en Corral (2013), las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de

saberes grupales, ellas constituyen la “actualización” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad y a sus miembros su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje. La actualización como proceso emergente permite a la persona competente encontrar soluciones nuevas a las situaciones o problemas que se le presentan y construyen en su práctica. Igualmente hay que aceptar que toda competencia es reconocida y afirmada por un tercero; por tanto, ser competente al nivel de un estándar no es un fenómeno individual, sino social.

Partiendo de las definiciones que aparecen en la literatura y teniendo en cuenta su integralidad y alcance, se propone fusionar las definiciones dadas por Tobón, Pimienta y García (2010) e Iñigo (2006) y asumir 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.*

2.5 Competencias docentes universitarias.

Entre las primeras definiciones de competencias docentes se encuentra la presentada por Aylett & Gregory (1997), en su obra “Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education”, donde exponen criterios de competencia de la función docente y de excelencia. Los primeros criterios se referían a competencias de organización, presentación de la información, relaciones interpersonales, orientación y evaluación.

Para definir 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) dan importancia a la capacidad de los docentes de “trabajar con estrategias y dispositivos de formación fundados en un modelo pedagógico que considere momentos de planeación auténtica, en la cual el profesor diseña situaciones-problema cercanas a la realidad del estudiante y orientadas a que éste movilice sus recursos cognitivos para encontrar soluciones a las situaciones planteadas y, en ese proceso tome decisiones y autorregule su aprendizaje”.

Para la elaboración de la presente propuesta se asumen las 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, considerar 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, 2008)

Perfiles de competencias docentes universitarias.

El docente, en su nuevo rol de facilitador y mediador deberá, según Argudín (2006):

- Organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos.
- Diseñar el desarrollo de los temas con base en actividades realizadas por los alumnos.
- Diseñar estrategias para plantear la enseñanza y el aprendizaje como investigación.
- Diseñar actividades dirigidas a la utilización de modelos, simulación de experimentos, y al trabajo en distintos escenarios.

- Dirigir las actividades de los alumnos, haciendo posible que estos adquieran una posición integral para la tarea y se interesen por la misma.
- Facilitar oportunamente la información que sea necesaria para que los alumnos contrasten la validez de su trabajo.
- Establecer nuevas formas de organización que favorezcan las interacciones entre el aula, la institución y el medio exterior.
- Diseñar e introducir nuevas formas de evaluación, basadas en el resultado y desempeño.

Diversos trabajos han aportado su visión a la construcción del perfil de competencias del docente universitario: Zabalza (2009) identifica las siguientes competencias docentes: 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, tutorar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Por su parte, Torra y Esteban (2012) seleccionan las siguientes competencias: contextual, comunicativa, innovación, interpersonal, metodológica, gestión y coordinación docente y tecnológica.

Torra (2012) asume: Competencia interpersonal; Competencia metodológica; Aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado; Competencia comunicativa; Competencia de planificación y gestión de la docencia; Competencia de trabajo en equipo; Competencia de innovación.

En el reporte de Educación Basada en Competencias del Tecnológico de Monterrey (2015), se plantea que existen diversas clasificaciones de las competencias docentes, como las que propone Frade (2009) y Perrenoud (2007), entre otras. Sin

embargo, todas convergen en los ejes centrales de su definición. En Tobón (2010) se presenta una propuesta de las competencias que deben poseer los docentes, teniendo como base para dicha propuesta las experiencias de formación y evaluación de más de 5 000 docentes en Latinoamérica, pertenecientes a diferentes niveles educativos. De acuerdo con estos estudios, las competencias esenciales que debe poseer un docente son las siguientes: Trabajo en Equipo, Comunicación, Planeación del proceso educativo, Evaluación del aprendizaje, Mediación del aprendizaje, Gestión curricular, Producción de materiales, Tecnologías de la información y la comunicación, Gestión de la calidad del aprendizaje.

Es importante señalar que las competencias docentes precisan de un mejoramiento continuo. Esto implica revisar continuamente el plan de trabajo, las acciones emprendidas, las necesidades de los estudiantes, la orientación brindada y la mediación de recursos. De esta forma, cada profesor se convierte en un profesional autónomo que construye día a día su idoneidad mediante la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de competencias (Tobón y Pimienta, 2010).

2.6 Primera aproximación a un Centro de Desarrollo de Competencias Docentes (CDCD) en ECOTEC.

A continuación, se expone una primera aproximación respecto a la propuesta de un Centro de Desarrollo de Competencias Docentes en ECOTEC como vía de solución al problema planteado. Inicialmente se expone una primera clasificación de las competencias a desarrollar a partir del análisis bibliográfico y la consulta a expertos. Posteriormente se muestra la malla con la distribución de temas asociados a las competencias, así como el Cubo de Competencias a Desarrollar que refleja el necesario enfoque integral entre los Conocimientos, Habilidades, Herramientas Tecnológicas y Valores que debe existir.

Clasificación de competencias seleccionadas.

A partir de los diferentes perfiles de competencias que aparecen en la literatura se propone el siguiente listado de competencias docentes a tener en cuenta:

Nro	Competencia
Generales	
1	Liderazgo y trabajo en equipo
2	Cognitiva e innovadora en su disciplina académica
3	Investigativa. Investigación educativa
4	Ciudadanía digital
5	Escritura científica y académica
Pedagógicas	
6	Planeación del proceso educativo
7	Gestión curricular.
8	Diseño de contenidos
9	Diseño de estrategias de aprendizaje.
10	Diseño instruccional
11	Evaluación del aprendizaje y competencias
12	Tutoriales
13	Tecnológicas
14	Diseño de ambientes de aprendizaje.
15	Socio comunicativa
16	Administración y Gestión

Cubo de competencias a Desarrollar.

A continuación, se muestra a través de la forma de un cubo las tres dimensiones que se considera integran el trabajo a desarrollar.

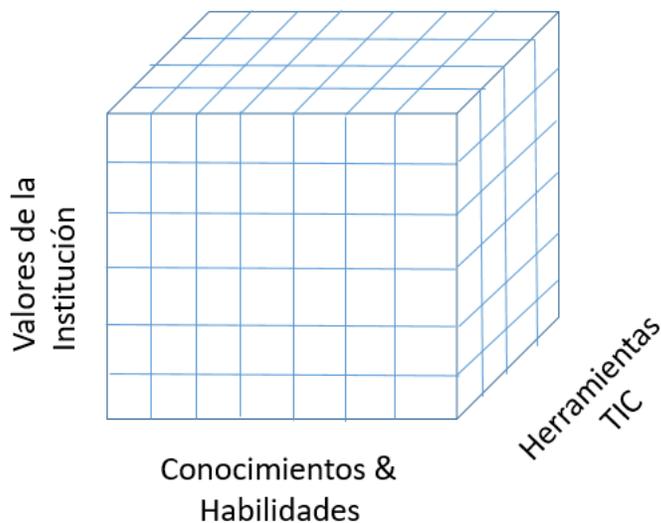


Figura 1. Cubo de Competencias a Desarrollar.

Dimensión Valores de la Institución – Recoge los Valores Institucionales declarados en la Misión de la Institución.

Dimensión Conocimientos y Habilidades – Incluye los Conocimientos y Habilidades asociados a las competencias que se definan. Para esta propuesta serían las anteriormente expuestas.

Dimensión de Herramientas TIC – Herramientas empleadas como parte de la competencia.

Lo importante de este enfoque es que se concibe cada competencia o unidad de competencia de forma integral, teniéndose en cuenta no sólo los Conocimientos y Habilidades que incluye, sino también el dominio de las Herramientas TIC

requeridas, así como los valores que deben estar presentes siempre durante su ejecución.

Elementos fundamentales en la propuesta del Centro de Desarrollo de Competencias Docentes (CDCD).

Los elementos fundamentales que se exponen a continuación han sido resultado de la investigación documental realizada a diferentes centros de este tipo en Estados Unidos, Australia y Europa lo cual será motivo de otra publicación. Del mismo modo se consultó la tesis de doctorado titulada “Modelo de competencias para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos en la Universidad ECOTEC, Ecuador” de la hoy Dra. Gilda Alcívar de Gilbert. Alcívar de Gilbert, G. (2016)

- El CDCD basa su funcionamiento en un enfoque por competencias.
- Funcionará bajo una modalidad dual de Formación y Trabajo Docente.
- El CDCD no realiza la Evaluación de los Docentes establecida institucionalmente. Sino que prepara, asiste, consulta y responde ante la Dirección de la Institución por las políticas de calidad docente aprobadas.
- Se establece un nexo de confidencialidad entre cada docente y el CDCD en cuanto a sus falencias y las vías para su erradicación.
- Por tanto, las funciones propuestas para el CDCD son:
 - Capacitación de los docentes.
 - Asesorías y Consultorías solicitadas por la institución.
 - Gestionar el conocimiento asociado a la actividad docente. Divulgación de buenas prácticas, etc.
 - Desarrollo de seminarios, eventos, coworking.
 - Preparación de mentores para el trabajo con los nuevos docentes.
 - Desarrollo de investigación educativa.

- Observatorio asociado al estado de la investigación educativa, tendencias, nuevas competencias, etc. a nivel nacional, regional y mundial.
- Publicación sistemática de los resultados del CDCD.
- Participación en redes nacionales e internacionales relacionadas con las funciones del CDCD.
- Un aspecto novedoso e interesante a implementar sería la definición de puntos o “créditos” asociados a las competencias. Esto permitiría definir por cada nivel de competencias la cantidad de puntos requeridos. A su vez, se propone definir tiempo de “expiración” o de necesidad de actualización de las competencias desarrolladas.

De esta forma, el grado de preparación de los docentes, será una responsabilidad principal del propio profesor, así como del colectivo de asignatura, carrera, facultad, universidad. El profesor cada año, de conjunto con sus directivos, elaborará su plan de formación a partir de su última evaluación y las competencias requeridas.

- Se requerirá de un Sistema de Información caracterizado por su transparencia y capaz de registrar el grado de preparación del docente, las competencias que posee y su plan de desarrollo. Esto permitirá hacer análisis integrales tanto a nivel de profesor, como de toda la pirámide de dirección universitaria. Dicho sistema deberá estar integrado tanto al software de gestión académica, como al LMS empleado.

CONCLUSIONES

Ante un entorno marcado por la convergencia tecnológica y de saberes, se requiere de un nuevo rol del docente caracterizado por competencias acorde a dicho entorno.

En el trabajo se expuso un análisis de las competencias docentes requeridas y se define una clasificación de las mismas.

Finalmente se elaboró una propuesta preliminar de Centro de Desarrollo de Competencias Docentes en ECOTEC el cual debe contribuir al desarrollo y actualización de las competencias necesarias en los docentes, así como potenciar la investigación educativa.

REFERENCIAS

- 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 Técnica Particular de Loja, Ecuador. RIED Vol 18 (2), 2015, 225-250
- Alcivar de Gilbert, G. (2016) “Modelo de competencias para su utilización en ambientes de aprendizaje mixtos en la Universidad ECOTEC, Ecuador.”. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias de la Educación.
- Aylett, R. & Gregory, K.. (1997) “Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education”. Google Books. <https://books.google.com>
- Bátiz-Lazo, B. (2015). About Millenials. New Technology and Researching Business Organizations. Journal of Evolutionary Studies in Business, Vol 1 (1/jan-jun),2016
- Castañeda, L. y Adell, J. (ed.) (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil. En: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/30427/1/CastanedayAdellibroPLE.pdf>

Casquero, O., Portillo, J., Ovelar, R., Benito, M., y Romo, J. (2008). «iGoogle and gadgets as a platform for integrating institutional and external services». Mash-Up Personal Learning Environments (MUPPLE'08). En: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.143.708yrep=rep1ytype=pdf>.

Corral, R. y Rodríguez, M. (2013) Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social. Alternativas Cubanas en Psicología. Vol.2, No. 7

Dobo, N. (2015). Blended learning emerges as a leading trend in education technology, report says. The Hechinger Report Covering Innovation & Inequality in Education En: <http://hechingerreport.org/blended-learning-emerges-as-a-leading-trend-in-education-technology-report-says/>

Frade, L. (2009). Desarrollo de competencias en educación: Desde preescolar hasta el bachillerato. Distrito Federal, México: Inteligencia educativa.

González, V. (2008) Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista Iberoamericana de Educación. No. 47: Mayo-Agosto. En: <http://rieoei.org/rie47a09.htm>

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

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Hall, C. (2016). NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Inciarte, N. y González, L. (2009). Competencias del docente de educación superior como mediador en los procesos de investigación y evaluación de los

aprendizajes. Omnia, ISSN (versión impresa): 1315-8856. En:

<http://www.redalyc.org/>

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.

Lozano Rodríguez, A. y Herrera Bernal, J. A. (2011). Diseño de programas educativos basados en competencias (eBook). Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.

Marín Juarros, V. I., Salinas, J., y Benito, B. de (2013). «Research results of two personal learning environments experiments in a higher education institution». Interactive Learning Environments

Nieves, Z. Otero, I. Molerio, O. (2007). La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación. Revista Pedagogía Universitaria, 12 (2), 1-9.

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

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>

Salinas, J., de Benito, B. y Lizana A. (2014) Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 28, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 145-163

Tecnológico de Monterrey (2015). Educación Basada en Competencias. Reporte EduTrends. Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. Febrero 2015.

Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca. Proyecto Mesesup. En:
http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf

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 Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. Vol 10(2), Mayo – Agosto, 21-56

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

UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes.
www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf

Veletsianos, G. (ed.) (2016). Emergence and innovation in digital learning: foundations and applications. AU Press, Athabasca University. Canada. ISBN 978-1-77199-150-6

