

Procesos de formación docente con Blended Learning para el desarrollo de competencias docentes universitarias

Gisela Cota Yucupicio
Universidad de Occidente
gisela.cota@udo.mx

Resumen

El quehacer del profesor universitario como profesional de la docencia, se ve impactado directamente en los modelos por competencias, particularmente en la forma en que se espera que contribuya a la formación profesional de sus estudiantes; la modalidad Blended Learning (b-learning) es una opción viable para la formación profesional del docente, de manera que integre efectivamente la teoría y la práctica, posibilitando el desarrollo de nuevos procesos formativos en el aula que doten a los estudiantes de las competencias necesarias para su ejercicio profesional, e incorporando en su práctica docente el diseño curricular, la planeación didáctica, estrategias didácticas pedagógicas, la evaluación del aprendizaje y el trabajo colegiado en academia.

La investigación es de corte cualitativo con la aplicación del método de Investigación-Acción de J. Elliot (1994), para la identificación de incidentes críticos y el análisis de la tendencia de cómo aprenden y se involucran más los docentes que participan en un proceso de formación bajo esta modalidad. Como resultado, se rediseña una propuesta para la formación en competencias docentes universitarias, acorde a las bases pedagógicas y principios institucionales del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral por competencias profesionales (MEDICp) de la Universidad de Occidente, del Estado de Sinaloa, México.

Palabras clave: competencias docentes universitarias, formación docente, Blended Learning.

Introducción

La Universidad de Occidente (U de O) ha incursionado recientemente en procesos de formación y actualización docente en la modalidad b-learning, con la finalidad de certificar al personal académico en competencias docentes universitarias en el marco del rediseño, en el 2008, de su Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDI) hacia un enfoque por competencias profesionales.

Los procesos de formación docente en esta institución educativa, tienen su base pedagógica desde una visión constructivista y humanista, en donde el profesor es considerado como el motor esencial y fundamental para la operación del modelo educativo en el aula de clase.

El rol del docente en los modelos educativos orientados por competencias requiere dejar atrás la formación tradicional de los estudiantes orientada hacia el conocimiento, y se les solicita en el ejercicio de sus funciones, la implementación de procesos formativos que propicien la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de competencias para su preparación profesional y para la vida. En este sentido, la U de O consideró pertinente fortalecer la profesionalización de sus docentes a través del desarrollo de una serie de competencias que los acrediten como formadores competentes de sus estudiantes.

Particularmente, en la línea estratégica de docencia innovadora contenida en el Plan Académico 2011-2013, se plantean políticas institucionales relacionadas con el fortalecimiento del MEDICp, la consolidación de una planta académica reconocida por sus competencias pedagógicas que garanticen el aprendizaje significativo, mediante procesos de formación, superación, actualización, certificación y evaluación, y por último, favorecer ambientes de aprendizajes innovadores con espacios virtuales para el desarrollo de competencias avanzadas (U de O, 2011).

En el marco de los procesos de actualización y formación docente de esta institución educativa, se diseñó e implementó en el 2012 un Diplomado en Competencias Docentes Universitarias (DCDU) en la modalidad b-learning, con la finalidad de hacer frente a las necesidades de capacitación docente generadas a partir del rediseño e implementación de su modelo educativo con un enfoque en competencias.

La modalidad b-learning en la Universidad de Occidente surge como una alternativa ante el problema de los elevados costos relacionados con la actualización y formación de la planta

docente a nivel institucional. A la vez, se pretende brindar mayor autonomía a los docentes participantes del diplomado proporcionándoles las destrezas necesarias en su formación individual, y adicionalmente, aplicar la modalidad b-learning como una estrategia de rediseño del curso para combinar los mejores métodos y recursos de la enseñanza presencial y a distancia (Marsh, McFadden y Price, 2003).

Marco teórico

En este apartado se sustenta teóricamente el proceso de formación docente con Blended Learning para el desarrollo de competencias docentes universitarias; primeramente se aborda la formación docente desde un punto de vista profesionalizante; posteriormente, la modalidad Blended Learning como un modo de aprender que combina las mejores prácticas de la enseñanza presencial con la tecnología no presencial y, por último, las competencias docentes del profesorado universitario.

Formación docente. El principal planteamiento de la mayoría de los programas de formación inicial y continua de los docentes a todos los niveles, desde la concepción de Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2010), debería ser contribuir a la formación de los profesionales responsables de educar desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Zabalza (2007) afirma que los procesos de actualización y formación docente en las instituciones de educación superior, se orientan hacia la profesionalización del quehacer académico del profesor, y tienen relación directa con la necesidad de formar maestros que utilicen técnicas modernas y desarrollen estrategias creativas desde un enfoque por competencias. Y de acuerdo con el mismo autor, el núcleo de profesores de una institución tiene una gran capacidad de impacto y responsabilidad en la formación y desarrollo de los estudiantes, por lo que los profesores universitarios deberían contar con un conocimiento profesional de la docencia para llevar a cabo sus actividades de manera efectiva.

Desde la concepción de González y Flores (1998), el docente como profesional debería tener como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea como profesor, de tal forma que pueda propiciar condiciones favorables para el logro de la experiencia del aprendizaje en sus estudiantes. Por otra parte, la profesionalización de la tarea docente, desde esta perspectiva,

convierte la enseñanza en una tarea de reflexión e indagación para formular el diseño y la propuesta de acción acorde a una situación de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente en el perfil de los profesionales de la enseñanza universitaria, se requiere una formación especializada para saber qué hacer y por qué hacerlo debido a que el conocimiento de la enseñanza se puede llevar a cabo de una manera más formalizada y sistemática, es decir, se trata de una competencia profesional que requiere conocimientos específicos y demanda un mayor nivel de exigencia a los docentes para propiciar reajustes que posibiliten la mejora de la enseñanza (Zabalza, 2007).

Particularmente en la educación por competencias, se hace necesario redefinir el papel del profesor universitario debido a que sus funciones cambian, por lo que desde este enfoque deberá ser capaz de organizar el aprendizaje como una construcción de competencias por parte de los alumnos, asumiendo el rol de facilitador y promoviendo por medio de actividades la integración de teoría y práctica en sus estudiantes, a través del uso de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Adicionalmente de su rol como facilitador, el profesor universitario tiene que asociar la docencia y la investigación, como una de las actividades más efectivas para la enseñanza y la toma de decisiones, además de participar en el diseño de proyectos educativos para un grupo específico. Por lo tanto, se debe preparar al docente para que considere al grupo de alumnos hacia los que va destinado el curso, para que reflexione sobre la acción a tomar, objetivos, estrategias, recursos y experiencias que se necesitaran en el aula; según González y Flores (1998), el docente debe ser capaz de relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula para desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover el trabajo colaborativo.

Por último, el docente universitario también debe concebir a la evaluación como un conjunto de saberes, destrezas, actitudes y valores, utilizándola como un instrumento para aprender; asimismo, debe promover la autoevaluación y, alternativamente, diseñar nuevas formas de evaluación basadas en el resultado y desempeño de sus estudiantes.

Con base en lo anterior, se identifica la necesidad de proponer alternativas para la formación y actualización docente basados en una pedagogía personal y una didáctica que permita analizar, definir y ajustar los procesos de formación del profesor universitario con la finalidad de contribuir en su desarrollo profesional con calidad.

Blended Learning. Esta modalidad se define como una forma de aprender que combina las mejores prácticas de la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Coaten, 2003; Marsh y otros, 2003).

Otros autores como Osguthorpe y Graham (2003), conceptualizan al b-learning como una mezcla de la instrucción presencial con sistemas educativos de entrega de educación a distancia en un esfuerzo por maximizar los beneficios de ambos métodos, el presencial y el on-line, a través del uso de la Web y utilizando un tiempo definido para la clase presencial; de esta forma se combinan diferentes métodos de entrega educativa, tales como: la asistencia personal en un aula de clase, el aprendizaje autónomo, el uso de software, cursos basados en la Web y prácticas de comunicación utilizando la computadora con instrucción tradicional y presencial, entre otros recursos.

En la modalidad de formación b-learning se incluyen aspectos de la enseñanza presencial como rubro al componente virtual o a distancia, complementándose para trabajar lo mejor de cada uno de los dos espacios; se visualiza además como una enseñanza tradicional y en la cual se implementan acciones apoyadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para contribuir al proceso educativo (González, Padilla y Rincón 2012).

En el b-learning se diversifican las metodologías utilizadas en la enseñanza tradicional con las de la enseñanza en línea, dando como resultado un mayor número de técnicas que enriquecen el proceso de aprendizaje, tal como lo afirman Patete y otros (2006), debido a que con esta combinación se busca utilizar más de un medio (presencial o en línea) para lograr los objetivos de aprendizaje.

Las bases epistemológicas y teóricas de esta modalidad, parten de las teorías del aprendizaje, de la teoría de la presencia social, de la teoría de la riqueza de los medios y, por último, de la teoría de la sincronidad de los medios; estas teorías han contribuido significativamente en la comprensión de los procesos pedagógicos del b-learning, debido a que han permitido explicar algunos aspectos relacionados con el aprendizaje y con los fenómenos vinculados con situaciones de aprendizaje en esta modalidad (Mortera, 2008).

Con fundamento en las teorías del aprendizaje, Tomei (2003) identifica tres teorías que dan sustento a algunas de las técnicas y tecnologías más frecuentes en el aula: conductismo, cognitivismo y humanismo. Por otra parte, el término de Blended Learning nace de los expertos en Tecnología Educativa, tal como se aprecia en las teorías del aprendizaje para el diseño del uso de medios de Kemp y Smellie (1989).

De acuerdo a la teoría de la presencia social, la comunicación mediada por la tecnología y sus fuentes de información, permite la creación de un sentido de intimidad y cercanía entre los participantes de un curso y los instructores (Mclsaac y Gunawardena, 1996). Por su parte, Lombard y Ditton (1997), así como Kerres y De Witt (2003), coinciden en afirmar que en la comunicación mediada por tecnología los participantes desarrollan diversos grados de sentimientos de participación real en un evento. Es decir, la interacción que se da en las sesiones presenciales de un curso con modalidad b-learning implicaría el nivel más alto de presencia social y, por lo tanto, otras formas diferentes de comunicación asíncrona establecidas a través de otro tipo de medios de comunicación, deberían implicar niveles más bajos de presencia social.

Por otra parte, la teoría de la riqueza de los medios considera que el desempeño de los grupos en tareas que son iguales y con la misma información disponible, pero con múltiples y conflictivas interpretaciones, es apoyada mejor con medios ricos en proveer muchas claves, retroalimentación inmediata, variedad en el lenguaje y la posibilidad de dar un enfoque personal. Además, desde la concepción de Dennis y Kinney (1998), en la interacción cara a cara los medios permiten una comunicación más rápida y un mejor entendimiento sobre mensajes y tareas similares ambiguas.

Respecto a la teoría de la sincronidad de los medios, se parte de la consideración que implica la cantidad y magnitud del trabajo desarrollado por diferentes participantes que trabajan juntos en la misma actividad al mismo tiempo, es decir, desde esta teoría se explica que las actividades están compuestas de dos procesos fundamentales de comunicación que son la transmisión y la convergencia (Dennis y Valacich, 1999).

Con base en los planteamientos anteriores, la modalidad b-learning surge en un nuevo contexto social como parte de una organización del proceso pedagógico, en donde es necesario relacionar

los cambios tecnológicos y sociales con los procesos de cambio e innovación que se están dando en la educación.

Desde la conceptualización de Aiello (2004), la organización didáctica y pedagógica del Blended Learning se hace a través de la combinación transversal de la información, el conocimiento y los diferentes medios usados para el aprendizaje a través de una organización en red tales como: el uso de nuevas tecnologías, la experimentación, el trabajo en grupo, la tutoría y la flexibilidad de medios digitales para poder desarrollar una transformación trascendental en los participantes; de acuerdo con este autor, el objetivo es encontrar un balance armonioso entre el acceso virtual al conocimiento y la interacción humana cara a cara.

El b-learning se considera la mejor opción en un curso, debido a que incrementa el compromiso social de los participantes al momento que se combinan las sesiones presenciales en conjunto con las sesiones virtuales (Lozano y Burgos, 2008). Y desde una perspectiva personal, se considera adecuado para los modelos de capacitación por competencias, debido a que retoma lo mejor del conductismo, constructivismo y cognitivismo para adaptarlo a una situación de aprendizaje dada acorde a un contexto específico.

Los elementos más utilizados en esta modalidad son: la clase presencial, las actividades de lectura, el aprendizaje autónomo, las herramientas de soporte (software, foros, exámenes en línea, entre otras), la capacitación a distancia (videoconferencias), el aprendizaje y la capacitación con clases virtuales, la capacitación asincrónica e instrucción online (correo electrónico, plataformas, foros de discusión, entre otros) y, por último, la capacitación síncrona a través de chat y conferencias por computadora.

En la modalidad b-learning se hace referencia a tres componentes principales que deben ser incluidos en la planeación, desarrollo y aplicación de un curso o programa: contenido, comunicación y construcción. La combinación de estos elementos por parte del instructor, dependerá del diseño didáctico e instruccional del curso que se esté desarrollando con base en las condiciones del curso, los métodos y los resultados del mismo (Reigeluth, 1983).

Por último, el reto está en encontrar una combinación adecuada de los componentes de contenido, comunicación y construcción, desde diferentes teorías de aprendizaje que acentúen diferentes aspectos y enfatizen uno u otro componente en un proceso de formación docente con b-learning para lograr el objetivo de la instrucción acorde a un contexto específico.

Competencias docentes universitarias. El término de competencia para efectos de este trabajo se retoma de la conceptualización de Zabalza (2007), quien las define como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una actividad. Desde esta perspectiva, cada competencia está formada por diversas unidades de competencia y se hace referencia a un tipo de trabajo con un cierto nivel de complejidad que lo diferencia de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de las órdenes de otros.

En el ámbito universitario, las competencias profesionales de los docentes precisan de conocimientos especializados e integrados tanto en la teoría como en la práctica, Zabalza (2007), postula que para realizar actividades de docencia con calidad se debería también exigir la presencia de diez competencias docentes del profesorado universitario, las cuales define como un conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos de desempeño para orientar la formación integral de los estudiantes. A continuación se definen estas competencias:

1. Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta competencia se relaciona con la capacidad de diseñar y/o desarrollar el programa de una asignatura, contemplando los contenidos básicos de la disciplina y el marco curricular desde la propia visión del docente, pero sin perder de vista la didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles en la institución.
2. Seleccionar y preparar contenidos disciplinares. Se refiere a la capacidad del docente para elegir los contenidos acordes a las necesidades formativas de los estudiantes y el ámbito disciplinar para, posteriormente, realizar un proceso de organización de manera que se dosifiquen el tiempo y los recursos disponibles, cuidando su presentación didáctica y buscando la accesibilidad para el aprendizaje de los estudiantes.
3. Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas. Se refiere a la capacidad del docente para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que se pretende desarrollar en los estudiantes, retomando los conocimientos previos y su capacidad para operar con ellos como elemento clave en este proceso.
4. Manejo de las tecnologías por parte del docente. Esta competencia brinda la posibilidad de implementar nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la enseñanza a distancia o semipresencial.

5. Diseñar la metodología y organizar las actividades. En esta competencia resalta la toma de decisiones para gestionar y organizar las actividades académicas del profesor universitario. Esta es una competencia de tipo metodológica que se relaciona con otras competencias como la planificación, la gestión de la comunicación, las relaciones interpersonales y la de evaluación, las cuales constituyen un aspecto fundamental de la capacidad metodológica que forma parte de los conocimientos y destrezas básicas que todo profesor universitario debe poseer.

6. Comunicarse y relacionarse con los alumnos. Se refiere a la habilidad del docente para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción entre profesores y alumnos.
7. Tutorizar. Esta competencia se contextualiza en el ejercicio docente en el acompañamiento y guía del proceso de formación de los alumnos.
8. Evaluar. Se parte de la conceptualización de la evaluación como un proceso sistemático de conocimiento que implica como mínimo tres fases: recolección de información, valoración de la información aplicando ciertos criterios definidos y toma de decisiones para establecer un juicio de valor relacionado directamente con el logro de las competencias.
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza. Hace referencia a la capacidad del docente para analizar de forma documentada el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando los distintos factores que impactan la didáctica universitaria y la publicación de hallazgos encontrados relacionados con el proceso educativo en el nivel superior.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. Esta es una competencia de tipo transversal que contempla la integración de los docentes a la institución y su disposición para trabajar de manera colegiada con sus pares, es decir, saber y querer trabajar juntos en un contexto institucional.

Materiales y métodos

La investigación se definió desde un enfoque cualitativo, Cobertta (2007), conceptualiza este enfoque como abierto e interactivo, donde la teoría surge de la observación y existe una

identificación empática con el objeto estudiado; en este tipo de investigación, el papel del sujeto estudiado es activo y la relación con el entorno es naturalista como un requisito fundamental para la investigación empírica.

La investigación cualitativa se comprende como una intervención sobre la realidad en la que el investigador se abstiene de toda manipulación, estimulación, interferencia o perturbación, es decir, se estudia en su curso natural; en este enfoque se privilegia el análisis en profundidad y en detalle con relación al contexto, y desde los supuestos axiológicos el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello; y desde los supuestos metodológicos los conceptos y categorías emergen en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Por otra parte, Hernández Sampieri (2003), afirma que en este enfoque se pretende reconstruir la realidad de los actores de un sistema social previamente definido, en este sentido, las investigaciones cualitativas son guiadas por áreas o temas significativos de investigación. Además, el proceso es dinámico entre los hechos y su interpretación en ambos sentidos, su alcance generalmente es para comprender un fenómeno social complejo y el énfasis no está en medir las variables involucradas en el objeto de estudio, sino en entenderlo.

Se seleccionó el método de “Investigación-Acción” de J. Elliot (1994), el cual presenta características fundamentales y específicas para la escuela, debido a que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores, y que están relacionadas con problemáticas, cambios o respuestas prácticas.

El nivel de validez de la investigación-acción se alcanza cuando se actúa en un caso en particular, Martínez (2006), considera que no es suficiente el conocimiento general, sino que se hace necesario un conocimiento más específico del caso para ver si se aplica o no en una situación concreta; por lo que se propone el ciclo de “acción-reflexión-acción” de Lewin (1946) como un distintivo de la IA.

Lo anterior propicia un proceso de reflexión y autocrítica acerca del desempeño docente, del ejercicio y desarrollo de su actuación para generar un autodiagnóstico que permita un mayor autoaprendizaje tanto en el campo profesional como en el institucional. Implica también, la identificación de uno o más problemas del desempeño docente para elaborar un plan de cambio, ejecutarlo, para posteriormente evaluar la superación del problema, repitiendo el ciclo

de estas etapas; la finalidad es mejorar la eficiencia docente mediante la evaluación de su eficacia en la práctica.

Las técnicas aplicadas en el presente trabajo de investigación, fueron la observación participante no sistematizada, con la aplicación de procedimientos de registros in situ utilizando notas de campo, así como un registro de incidentes críticos presentados durante el desarrollo del Diplomado en Competencias Docentes Universitarias y, por último, se aplicó un cuestionario de incidentes *a posteriori*.

Resultados

El Diplomado en Competencias Docentes Universitarias operado bajo la modalidad b-learning, como parte del proceso de actualización y formación docente de la Universidad de Occidente, fue soportado bajo la plataforma U de O Virtual; en su organización curricular se integraron las dimensiones de diseño curricular, la planeación didáctica, estrategias didácticas pedagógicas por competencias, la evaluación por competencias y, por último, el trabajo en academia en el marco del modelo educativo de la institución, durante un periodo de seis meses de trabajo académico con una dedicación total de 50 horas de trabajo presencial y 150 horas de trabajo en línea.

En la búsqueda de la certificación de los docentes, se les requirió evidencia del nivel de logro y desempeño de las competencias docentes universitarias, a través de un proyecto integrador aplicado en el aula de clase con sus estudiantes, en el que trabajaron de manera colegiada con sus pares para definir la planeación didáctica, las estrategias, técnicas de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación en una asignatura. Adicionalmente, se les solicitó la entrega de su portafolio docente, un portafolio del estudiante, fotos y videos de las actividades realizadas en clases con sus estudiantes y, por último, evidencia del uso de la plataforma UdeO Virtual como apoyo a su clase presencial.

Un total de 22 docentes concluyeron de manera satisfactoria el proceso de actualización y formación docente en esta modalidad, de los cuales 10 se destacaron para integrarse al equipo de facilitadores institucionales que participarán en los siguientes procesos de actualización y capacitación de la institución, logrando la certificación en las siguientes competencias docentes del profesorado universitario que postula Zabalza (2007): capacidad para planificar el proceso de

enseñanza y aprendizaje; seleccionar y prepararlos contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas a los estudiantes; utilizar las tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades; comunicarse y relacionarse con sus estudiantes; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza, por último, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Por otra parte, se identificaron tres competencias con un bajo nivel de logro en algunos profesores, lo que incidió significativamente para que no concluyeran de manera satisfactoria el proceso de formación en esta modalidad: falta de organización y manejo del tiempo personal para la realización de las actividades en línea, poco dominio en el manejo de la tecnología y dificultades para trabajar de manera colegiada con sus pares.

La dificultad más fuerte que se identifica en los procesos de formación docente en esta modalidad, es que el docente tiene la sensación de que está solo y que no tiene acompañamiento al momento que no recibe una retroalimentación oportuna de las actividades realizadas.

Adicionalmente, se analizó la tendencia de cómo aprenden y se involucran más los profesores universitarios en lo referente a los procesos de capacitación y formación docente con b-learning, identificando lo siguiente:

- Los docentes manifestaron sentirse más involucrados en las sesiones presenciales (52%), debido a que les brinda la oportunidad de participar de manera individual y grupal en las discusiones de las temáticas del diplomado, así como también destacan la posibilidad que se les brinda para compartir información y trabajar en equipo con sus pares académicos.
- Respecto a la modalidad b-learning, los docentes resaltaron sentirse involucrados en todas las actividades realizadas (24%), tanto en lo presencial como en lo virtual, sobre todo en la utilización del foro, el chat y la retroalimentación que se da a través de la plataforma sobre las actividades desarrolladas en la parte virtual.
- Sin embargo, algunos docentes también reconocieron sentirse distanciados al momento de trabajar en la virtualidad (37.93%) debido a tres causas principales: falta de experiencia en el uso del foro y el chat, cuando se presentaron fallas técnicas en la

plataforma y, por último, cuando se presentaron problemas técnicos en los equipos de cómputo.

- En las sesiones presenciales, el desconocimiento del MEDlcp por parte de los docentes (24.14%) y la falta de información previa sobre las temáticas discutidas, contribuyó a que se sintieran descontextualizados al realizar las actividades establecidas en cada uno de los módulos del diplomado.
- Las acciones positivas identificadas por los docentes en las sesiones presenciales (65.52%), están relacionadas con las actividades que propiciaron la discusión, la participación, los comentarios, las propuestas y el trabajo en equipo; los docentes resaltan también como acción positiva en la parte virtual (24.24%), el uso de la tecnología y de la plataforma de U de O Virtual.
- Los docentes manifestaron que trabajar en la parte virtual les fue complejo (34.48%), debido a que era la primera vez que incursionaban en la modalidad b-learning; sin embargo, 41.38% manifestaron que trabajaron sin ningún problema en esta modalidad; por otra parte, el 24.14% restante manifestaron tener dificultades en la parte presencial debido a la discusión y polémica de las temáticas entre los participantes con una gran duración y sin llegar a consensos grupales como conclusión.
- Por último, los docentes afirmaron sentirse sorprendidos al trabajar en la parte virtual (27.59%) destacando las actividades diseñadas para trabajar en línea, el uso de la plataforma, la interacción con el uso del foro y del chat, así como la posibilidad de compartir información sobre las temáticas discutidas; en lo referente a las sesiones presenciales, los docentes (24.14%) destacaron la asistencia puntual de sus pares académicos, las aportaciones realizadas por docentes con mayor experiencia en el tema de competencias y, especialmente, se sorprendieron al percatarse de la descontextualización que como docentes tienen sobre el modelo educativo de la institución; respecto a la modalidad b-learning, algunos (24.14%) destacaron en la parte presencial el desconocimiento del modelo educativo de la institución y la disposición de aprender de sus pares, y en la parte virtual, destacaron el uso de la plataforma y el diseño de las actividades; el resto de los docentes (24.13 %) se abstuvieron de opinar al respecto.

También se identificaron un total once competencias genéricas que se ponen en juego en la modalidad b-learning durante el diplomado: capacidad de abstracción, análisis y síntesis;

capacidad de organizar y planificar el tiempo; capacidad de investigación; habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; habilidades para trabajar en forma autónoma; capacidad para trabajar en equipos; compromiso ético; capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes y, por último, autogestión y desarrollo profesional.

Conclusiones

En el marco del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral por competencias profesionales (MEDICp) de la Universidad de Occidente, se concluye que la integración de las dimensiones del diseño curricular del Diplomado en Competencias Docentes Universitarias (DCDU) contribuye al desarrollo de las competencias docentes del profesorado universitario planteadas por Zabalza (2007), y las cuales forman parte de los procesos de actualización y formación de la planta docente de la institución bajo la modalidad Blended Learning.

Por otra parte, después de un proceso de análisis y reflexión, este trabajo de investigación pretende aportar el rediseño de una propuesta para la formación en competencias docentes universitarias que contribuya a la profesionalización del docente universitario en la Universidad de Occidente, con la finalidad de transformar la evaluación de la propuesta original hacia una nueva planeación por competencias del diplomado para la certificación de las competencias docentes universitarias del resto de la planta docente de esta institución educativa.

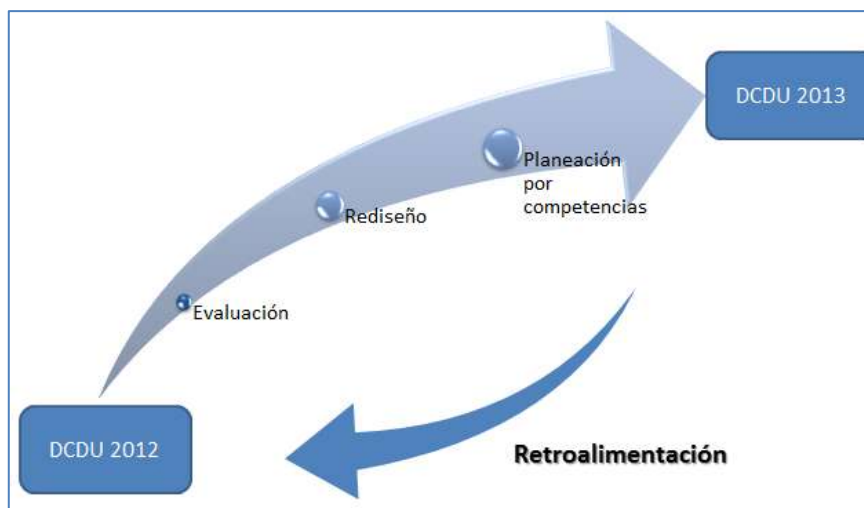


Figura 2
Transformación de la evaluación a planeación por competencias

Fuente: Elaboración propia

En primer término, se establecieron nuevas dimensiones curriculares para el diplomado, de manera que se integre a la Plataforma U de O Virtual, el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral por competencias profesionales (MEDicp), las estrategias de enseñanza y aprendizaje por competencias, siendo el trabajo colegiado el eje regulador de estas dimensiones.

En segundo término, para el rediseño se consideraron una serie de acciones que coadyuven al logro efectivo de la instrucción y favorezcan el desarrollo de competencias docentes universitarias tendientes hacia:

- La capacitación previa en el uso y manejo de la plataforma.
- La dosificación del número de actividades en línea para cada uno de los módulos.
- La inclusión de más actividades en academia que favorezcan el trabajo colaborativo de forma institucional.
- Considerar la entrega en la plataforma de las notas tomadas en las sesiones presenciales por el docente.
- Ajustes en los tiempos de respuesta para la retroalimentación por parte del facilitador hacia los participantes en cada una de las actividades realizadas, así como en las fechas de entrega en lo referente a las actividades en línea disponibles en la plataforma de U de O Virtual.

- Considerar además de los facilitadores de cada módulo, un equipo de evaluadores que garanticen la efectividad y rapidez en la retroalimentación de las actividades realizadas por los docentes.
- Por último, la implementación de un monitoreo puntual del avance individual de los docentes y del nivel de desarrollo de sus competencias.

En el contexto anterior, existe una marcada necesidad de contar con profesores universitarios debidamente preparados para contribuir a la calidad de la formación de los estudiantes, por lo tanto, se considera importante que la Universidad de Occidente continúe promoviendo la certificación en competencias docentes universitarias mediante el fortalecimiento y seguimiento puntual de la operación de su programa institucional de formación, capacitación y actualización docente para mejorar la formación y profesionalización de los profesores, según las premisas que marca el MEDlcp.

Actualmente, el dominio de competencias docentes universitarias se considera un elemento clave en el marco de tareas formativas en la educación superior, acorde siempre a las condiciones operativas de cada institución para la capacitación y actualización de la planta docente.

El diseño curricular por competencias, la planeación didáctica y el manejo de estrategias didácticas pedagógicas por competencias, la evaluación del aprendizaje y el trabajo en academia, son actividades que se encuentran directamente relacionadas con la tarea de profesionalización de los docentes en su quehacer académico; y su implementación en el aula de clases permite desarrollar un conjunto de competencias que los acredita como docentes universitarios competentes, para a su vez formar estudiantes en competencias profesionales con un enfoque integral bajo las premisas del MEDlcp de la Universidad de Occidente.

Particularmente en los procesos de formación en la modalidad b-learning, es relevante que los profesores universitarios conozcan cómo van avanzando en su propio proceso de formación mediante una retroalimentación oportuna de las actividades propuestas para el desarrollo de las competencias docentes universitarias.

En síntesis, un programa de formación y actualización docente en la modalidad b-learning para la U de O, se sustenta en un diseño educativo para el desarrollo de las competencias esperadas, en la operación de una plataforma tecnológica que soporte el diseño educativo y, por último, el

trabajo de un equipo, profesionales, que diseñen, implementen, evalúen, complementen y optimicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando en todo momento las bases epistemológicas, teóricas y los fundamentos pedagógicos necesarios para que las expectativas de los estudiantes y de la misma institución sean satisfechas.

Bibliografía

Aiello, M., Bartolome, A, Willem, C. (2004). Evaluando 5 años de semipresencialidad en Comunicación Audiovisual. Comunicación presentada en el 3r Congreso Internacional "Docencia Universitaria y Innovación", Girona.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20.

Cobertta , P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Editorial Mc Graw Hill.

Dennis, A., Kinney, S. (1998). Testing Media Richness Theory in the New Media: The Effects of Cues, Feedback, and Task Equivocality. Informations Systems Research.

Elliot, J. (1994): La investigación-acción en educación. Ediciones Morata. Madrid, España.

González, O., Flores, M. (1998). El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso. Editorial Trillas. ITESM Universidad Virtual, ILCE.

Kemp, J., Smellie, D. (1989). Planning, Producing and Using Instructional Media. New York: Harper & Row.

Kerres, M., De Witt (2003). A didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. Journal of Educational Media. 28 (2-3): 101-113.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems .Journal of Social Issues, 2.

Lombard, M., Ditton, T. (1997 September). At the heart of it all: The concept of presence, JCMC, 3(2).

Lozano, A., Burgos J. (2008). Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona. México: Editorial Limusa.

Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Segunda edición. México. Editorial Trillas.

Mclsaac, M. S., Gunawardena, C. L. (1996). Distance Education. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology (pp.403–437). New York: Simon&Schuster Macmillan.

Mortera, F. (2008). El aprendizaje híbrido o combinado (Blended Learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En Lozano y Burgos (2008). Tecnología en un modelo de educación a distancia centrado en la persona (pp 125-156). México: Editorial Limusa.

Osguthorpe, R., Graham, C. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. The quarterly review of Distance Educación.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México: Fondo de Cultura Económica.

Patete, Donny y Rodríguez, E. (2006). El blended learning una manera de adiestrar al recurso humano, Trabajo de Grado, Modalidad Áreas de Grado Presentado Como Requisito Parcial Para Optar al Título De Lcdo. En Gerencia de Recursos Humanos. Universidad de Oriente Venezuela.

Reigeluth, C. (1983). Instructional-design Theories and Models: An Overview of Their Current Status. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tomei, L. (2003). Challenges of Teaching with Technology Across the Curriculum: issues and Solutions. London: Information Science Puyblishin.

UdeO (2011). Plan Académico 2011-2012. Universidad de Occidente, Sinaloa, México.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Editorial Narcea. Madrid, España.

Referencias electrónicas

Aiello, M., Willen, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. Pixel-Bit: revista de medios y educación. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892489>.

Coaten, N. (2003). Blended e-learning. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>

Dennis, A., Valacich, J. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. Proceedins of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciencies. IEEE. Consultado en: <http://citeseerx.ist.psu.edu>.

González, G., Padilla, B., Rincón, D. (2012). Formación del docente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, investigativas y humanísticas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. No. 36. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de metodología. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires Argentina. Disponible en la web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSPrologo.pdf>

Marsh, G., McFadden, A., Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes En Online Journal of Distance Learning Administration, (VI), Number IV, Winter 2003. Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>