

BLENDDED LEARNING EN LA CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES UNIVERSITARIAS EN LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

Dra. Gisela Cota Yucupicio

Subdirectora Académica y Profesora de Tiempo Completo
de la Universidad de Occidente Unidad Los Mochis

Contacto: giseyucu@gmail.com

RESUMEN

La implementación del Modelo Educativo para el Desarrollo Integral por competencias profesionales (MEDlcp) en la Universidad de Occidente ha impactado directamente en los procesos de formación docente y en el quehacer docente en modelos por competencias; en este sentido, la institución ha identificado la necesidad de contar con personal cada vez más habilitado para enseñar de una forma diferente a la enseñanza tradicional; para tal propósito, se diseña el Diplomado en Competencias Docentes Universitarias bajo la modalidad *Blended Learning* (*b-learning*); en la etapa de implementación se llevó a cabo una investigación cualitativa aplicando el método de Investigación-Acción de J. Elliot (1994) con la finalidad de evaluar la pertinencia de ofertar programas educativos bajo esta modalidad y coadyuvar a la futura incursión de la institución en la modalidad a distancia.

Palabras clave: competencias docentes universitarias, formación docente, educación superior, *blended learning*.

ABSTRACT

The implementation of the educational model for the integral development skills at the University of the Occidente, has directly impacted on the processes of teacher training and teaching work on competency models. In this sense, the institution has identified the need for increasingly enabled staff to teach differently to traditional teaching, so designing the Course in University Teaching Skills in the form *Blended Learning* (*b-learning*), in the implementation phase was carried out qualitative research by applying the method of J. Action Research Elliot (1994), in order to assess the relevance of offering this modality programs that contribute to the future of the institution raid mode Distance.

Key words: university certified teaching, higher education, teacher training, blended learning.

INTRODUCCIÓN

Se describe la experiencia de la Universidad de Occidente (U de O), del Estado de Sinaloa, México, durante el proceso de formación de sus profesores y el desarrollo de competencias docentes universitarias bajo la modalidad *b-learning*. En esta institución educativa, los procesos de formación docente tienen su base pedagógica desde una visión constructivista y humanista, en donde el profesor universitario es considerado como el motor esencial y fundamental para la operación del modelo educativo en el aula de clase.

La implementación de modelos educativos orientados por competencias en las Instituciones de Educación Superior (IES) implica un rediseño de toda la estructura curricular que impacta en los actores principales del proceso educativo: alumno y docente.

Los profesores universitarios son convocados a dejar atrás la formación tradicional orientada hacia el conocimiento y se les solicita la implementación de procesos formativos que propicien en los estudiantes la apropiación de competencias que mejoren su preparación para el ejercicio profesional y para la vida.

Este nuevo requerimiento tiene un efecto directo sobre el rol del profesor y las funciones que le conciernen, planteando la necesidad de mejorar la profesionalización del profesor universitario a través del desarrollo de una serie de competencias que los acrediten como formadores competentes de sus estudiantes, con el objetivo de estar en posibilidades de cumplir con las expectativas de formación integral de los estudiantes que contempla las premisas del modelo educativo.

En el marco de los procesos de formación docente, una estrategia medular desarrollada por la U de O para hacer frente a las necesidades generadas con la implementación del MEDlcp es el diseño y operación, en el 2012 del Diplomado en Competencias Docentes Universitarias (DCDU)

en la modalidad *b-learning*, con el propósito de formar y certificar a sus académicos en las competencias profesionales requeridas para el ejercicio de sus funciones.

El *b-learning* surge en las universidades como una alternativa ante el problema de los elevados costos en la formación (Bartolomé, 2004) y tradicionalmente las IES han buscado diferentes propuestas en lo relacionado a los gastos para la actualización y formación de la planta docente. Particularmente Marsh, McFadden y Price (2003), definen dos estrategias básicas que pretenden mejorar la calidad en una situación como la descrita anteriormente, una de ellas es darle mayor autonomía a los participantes de un curso 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.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se definió desde un enfoque cualitativo, debido a que estos estudios se centran en la teoría sustantiva del problema a investigar y realizan un mayor énfasis en aspectos epistemológicos que guían el diseño de toda la investigación (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). En la relación teoría-investigación, Cobertta (2007), define a la investigación cualitativa como abierta e interactiva, donde la teoría surge de la observación y hay una identificación empática con el objeto estudiado.

En la investigación cualitativa, el papel del sujeto estudiado es activo y la relación con el entorno es naturalista como un requisito fundamental para la investigación empírica y se comprende como una intervención sobre la realidad en la que el investigador se abstiene de toda manipulación, estimulación, interferencia o perturbación de esa realidad, es decir, se estudia en su curso natural; 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, el diseño es flexible e interactivo y se privilegia el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto (Sautu y otros, 2005).

Se seleccionó el método de *investigación-acción* de J. Elliot (1994), las técnicas aplicadas fueron, la observación participante no sistematizada con la aplicación de procedimientos de registros in situ y notas de campo, así como un registro de incidentes críticos presentados en el curso y un cuestionario de incidentes *a posteriori*.

RESULTADOS

La experiencia de la operación de la modalidad *b-learning* para la certificación en el desarrollo de competencias docentes universitarias de los profesores de la U de O, se soportó bajo la plataforma «UdeO Virtual», espacio destinado para el seguimiento puntual de las actividades presenciales, en línea e independientes del diplomado con un total de 200 horas de trabajo académico.



En la organización curricular del DCDU 2012 se integraron las dimensiones de diseño curricular, la planeación didáctica, estrategias didácticas pedagógicas por competencias, la evaluación y el trabajo en academia como parte de la formación y actualización docente en el marco del MEDlcp, durante un periodo de seis meses de trabajo con una dedicación total de 50 horas de trabajo presencial y 150 horas de trabajo en línea.

El diseño curricular por competencias

La planeación didáctica por competencias

Manejo de estrategias didácticas pedagógicas por competencias

Evaluación de los aprendizajes por competencias

Trabajo en academia

Fuente: Elaboración propia

En congruencia con un modelo por competencias, y en la búsqueda de la certificación, los docentes presentaron un proyecto integrador que aportará evidencia de la aplicación y desempeño del logro de las competencias docentes universitarias en el aula, en el cual trabajaron de manera colegiada para definir la planeación didáctica, las estrategias, técnicas de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación en una asignatura.

Las evidencias solicitadas al docente consistieron en la entrega de su portafolio docente, un portafolio del estudiante, fotos y videos de las actividades realizadas en clases con sus estudiantes, así como también el uso de la plataforma U de O Virtual como apoyo a su clase presencial.

Como resultado del proceso de formación, 22 docentes concluyeron de manera satisfactoria el DCDU en el 2012, 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 preparar los contenidos disciplinares, ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con sus estudiantes, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y por último, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

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

Adicionalmente, se identificó la tendencia de cómo aprenden y se involucran más los profesores universitarios en lo referente a los procesos de capacitación y formación docente, si en un proceso de enseñanza aprendizaje presencial, en un proceso de aprendizaje virtual, o bien, en la combinación de ambas modalidades (*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 acti-

vidades 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, al presentarse 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 los docentes 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, un 41.38 % de los docentes 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 ocuparse 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 docentes (24.14 %) destacaron en la parte presencial el desconocimiento del MEDlcp 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.

Adicionalmente, se identificaron en 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.

En el marco del MEDlcp de la Universidad de Occidente, se identifica que la integración de las dimensiones del diseño curricular del diplomado contribuye al desarrollo de las competencias docentes universitarias, las cuales integran parte de los procesos de formación y actualización docente para el ejercicio de sus funciones, y que estas dimensiones están directamente relacionadas con la tarea de profesionalización de los docentes en su quehacer académico, que les permita desarrollar un conjunto de competencias que los acredite como docentes universitarios competentes, para a su vez formar estudiantes en competencias profesionales con un enfoque integral.

DISCUSIÓN

Los referentes teóricos están centrados en los conceptos clave de la investigación, relacionados con las competencias docentes universitarias, educación superior, *blended learning* y la formación docente. Estos preceptos teóricos dan el carácter científico y el sustento teórico al presente trabajo.

Blended Learning. La modalidad *b-learning* se define como aquel modo de aprender que combina las mejores prácticas de la enseñanza presencial con la tecnología no presencial (Coaten, 2003; Marsh y otros, 2003). En esta modalidad se diversifican las metodologías que se usan 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.

El abordaje teórico del *b-learning*, desde la visión de Mortera (2008), parte de las teorías del aprendizaje, de la teoría de la presencia social, de la teoría de la riqueza de los medios y de la teoría de la sincronicidad de los medios, las cuales han permitido explicar varios aspectos del aprendizaje y los fenómenos relacionados con situaciones de aprendizaje en esta modalidad, por lo que estas teorías han contribuido significativamente en la comprensión de los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en *Blended Learning*.

Con fundamento en las teorías del aprendizaje, el término de *Blended Learning* nace de los expertos en tecnología educativa para el diseño del uso de medios, de Kemp y Smellie (1989); e impacta en tres teorías que dan fundamento a algunas de las técnicas y tecnologías más frecuentemente utilizadas en el aula: conductismo, cognitivismo y humanismo.

La teoría de la presencia social sostiene que 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 (McIsaac y Gunawardena, 1996). En la comunicación mediada por tecnología, Lombard y Ditton (1997), así como Kerres y De Witt (2003), coinciden en afirmar que los participantes desarrollan diversos grados de sentimientos de participación real en un evento, y desde la perspectiva de esta teoría, declaran que 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.

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. Por otra parte, en la interacción cara-a-cara los medios permiten una comunicación más rápida y un mejor entendimiento sobre mensajes y tareas similares ambiguas (Dennis y Kinney, 1998).

La teoría de la sincronidad de los medios 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).

Por otra parte, 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 en la modalidad *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; el objetivo desde esta perspectiva es encontrar un balance armonioso entre el acceso virtual al conocimiento y la interacción humana cara a cara.

Por su parte, Lozano y Burgos (2008), consideran al *b-learning* como la mejor opción debido a que esta modalidad incrementa el compromiso social de los participantes de un curso al momento que se combinan las sesiones presenciales en conjunto con las sesiones virtuales. Desde esta conceptualización, 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), capacitación a distancia (videoconferencias), aprendizaje y capacitación con clases virtuales, 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.

Se considera importante resaltar que el *b-learning* no es una teoría educativa, sino que retoma lo mejor del conductismo, constructivismo y cognitismo para aplicarlos en cada situación dada, por lo que, siendo una propuesta ecléctica, se considera adecuado para los modelos de capacitación por competencias.

En general esta modalidad 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 en la modalidad *b-learning*, desde la postura de Reigeluth (1983), 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. El reto está en encontrar una combinación adecuada de estos componentes desde diferentes teorías de aprendizaje queacentúen diversos aspectos y enfatizen uno u otro componente bajo este enfoque.

En el contexto anterior, Mortera (2008), afirma que la mayoría de los postulados sobre esta modalidad están en proceso de ser probados en su totalidad por una investigación de tipo empírica más detallada, debido a que la mayoría de las aportaciones teóricas no están en su totalidad confirmadas y validadas para todo tipo de situaciones educativas que se dan mediante el *b-learning*.

Por lo anterior, en el campo educativo donde se aplica el *b-learning* se hace necesario realizar mayores investigaciones y estudios de corte académico y científico más rigurosos, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, debido a que las aportaciones teóricas resultantes se consideran una contribución importante dentro de la discusión de lo que es *b-learning* y sus componentes.

Formación docente. Actualmente se tienen discusiones a nivel mundial en el tema de la educación, y en particular, en la profesionalización de los docentes, situación que no es ajena a México y tiene relación directa con la necesidad de formar maestros profesionales a través de técnicas modernas y el desarrollo de estrategias creativas que permitan adaptarse a las necesidades de un mundo complejo y cambiante.

Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2010), afirman que contribuir a la formación de los profesionales responsables de educar, es el principal planteamiento de la mayoría de los programas de formación inicial y continua de los docentes a todos los niveles, desde el nivel preescolar hasta el universitario.

Por otra parte, Zabalza (2007), sostiene que la calidad de la enseñanza marca diferencias sustantivas en la formación de los alumnos, es decir, el núcleo de profesores de una institución tienen 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 integrando la teoría y la práctica.

El perfil de los profesionales de la enseñanza requiere una formación específica para saber qué hacer y por qué hacerlo, Zabalza reconoce que «la enseñanza universitaria

constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como “profesores/as universitarios” no nos hemos preparado realmente para serlo. Nuestra identidad está vinculada al campo científico al que pertenecemos. Nos falta, por tanto, ese conocimiento específico sobre la naturaleza, componentes, procesos vinculados y condiciones que caracterizan la enseñanza» (Zabalza, 2007:69).

El conocimiento de la enseñanza se puede llevar a cabo de una manera más formalizada y sistemática, se trata de una competencia profesional que requiere conocimientos específicos y demanda un mayor nivel de exigencia a los docentes. Desde esta aproximación profesional que plantea Zabalza (2007), se considera que en la medida que los profesores universitarios profesionales lleguen a conocer más sobre el trabajo y la función que desempeñan, se estará en condiciones de propiciar reajustes que posibiliten la mejora de su participación.

El docente como profesional, desde la concepción de González y Flores (1998), debería ser un profesional de la docencia que tenga como punto de partida el conocimiento y la reflexión de su tarea, de tal forma que pueda proveer a los estudiantes condiciones favorables al logro de la experiencia del aprendizaje, a partir del diseño de sus cursos. Es decir, el diseño del trabajo docente se considera una forma efectiva para coadyuvar a la profesionalización de la docencia.

La profesionalización de la tarea docente 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. Es decir, el profesor tiene que partir del análisis y reflexión personal, así como del contexto en la configuración de su marco de referencia para la realización de su tarea docente.

El diseño de un proyecto educativo para un grupo específico, es otro aspecto profesionalizante de los docentes, por lo que se le debe preparar para que considere al grupo de alumnos hacia los que va destinado el curso, por tanto deberá reflexionar la acción a tomar, objetivos, estrategias, recursos y experiencia que se necesitara en el aula; el docente debe ser capaz de relacionar la teoría y la práctica en el diseño aplicado en el aula, que permita desarrollar en los estudiantes una mayor comprensión y promover el trabajo colaborativo.

Particularmente en la educación por competencias, se hace necesario redefinir el papel del docente debido a que sus funciones cambian, así como también las competencias que debe poseer para realizar su tarea profesional. El docente deberá ser capaz de organizar el aprendizaje

como una construcción de competencias por parte de los alumnos, desde esta perspectiva el profesor como facilitador, deberá ser capaz de promover el desarrollo de competencias en los estudiantes por medio de actividades que le permitan integrar la teoría y la práctica a través del uso de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente al proceso de evaluación, el docente también debe concebir y utilizar la evaluación como un instrumento para aprender a valorar los saberes, destrezas, actitudes y valores, así como promover la autoevaluación y alternativamente, diseñar nuevas formas de evaluación basadas en el resultado y desempeño. 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.

En el contexto anterior, se detecta la necesidad de empezar a trabajar en una pedagogía personal y una didáctica que permita analizar, definir y ajustar los procesos de formación docente particularmente en el nivel universitario para contribuir a la calidad y desarrollo profesional de los docentes con impacto en la formación profesional de los estudiantes.

Competencias docentes universitarias. Queda claro que cuando las universidades optan por rediseñar e implementar modelos educativos orientados en competencias, el rol de los docentes resulta rediseñado al igual que toda la estructura curricular. En este contexto, el tema de las competencias docentes debe de ser atendido por las instituciones.

En relación a las competencias docentes del profesorado universitario, Zabalza (2007), postula que para realizar actividades de docencia con calidad se debería exigir la presencia de un número variado de competencias, definiéndolas 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 para orientar la formación integral de los estudiantes:

1. Capacidad para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar como una competencia docente el 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. Identificar los contenidos acordes a las necesidades forma-

- tivas de los estudiantes y el ámbito disciplinar, para posteriormente, realizar un proceso de organización de manera que se dosifique 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. Capacidad 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. Esta competencia brinda una oportunidad para transformar la docencia universitaria, haciendo posible nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, sobre todo la enseñanza a distancia o semipresencial, pero requieren igualmente de nuevas competencias en profesores adicionales al dominio de las técnicas didácticas genéricas.
 5. Diseñar la metodología y organizar las actividades. Se relaciona con la toma de decisiones de los docentes para gestionar y organizar sus propias actividades académicas, 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: la organización de los espacios, la selección del método (metodología didáctica), selección y desarrollo de tareas instructivas y el análisis del proceso de aprendizaje.
 6. Comunicarse-relacionarse con los alumnos. Se refiere a la habilidad para manejarse de manera adecuada en el contexto de las relaciones interpersonales en que se produce la interacción profesores-alumnos es un importante componente del perfil profesional de los docentes.
 7. Tutorizar. Es una competencia básica del perfil de los docentes universitarios como formadores y su ejercicio se contextualiza en el acompañamiento y guía del proceso de formación de los alumnos.
 8. Evaluar. La evaluación es 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. Capacidad de analizar de forma documentada el proceso de enseñanza y aprendizaje identificando los distintos factores que impactan la didáctica universitaria y publicación de hallazgos encontrados relacionados con el proceso educativo en el nivel superior.
10. Identificarse con la institución y trabajar en equipo. 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.

CONCLUSIONES

A continuación se establecen algunas conclusiones y recomendaciones de los aspectos más relevantes que se identificaron en el proceso de formación docente en la modalidad *b-learning*, para que después de un proceso de análisis y reflexión, se pueda transformar la evaluación a partir de los resultados obtenidos hacia una nueva planeación que permita presentar el rediseño del DCDU como una propuesta para la certificación de las competencias docentes de las siguientes generaciones en la Universidad de Occidente.



Con relación a los avances de la U de O, a octubre de 2013, la institución presentó un balance de los resultados obtenidos específicamente para la línea estratégica de docencia innovadora, la cual se rige por especialmente tres políticas institucionales (U de O, 2011) relacionadas con el fortalecimiento del MEDlcp, 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.

Particularmente, la U de O considera contar con una planta académica reconocida por su máxima habilitación y certificación de competencias docentes universitarias, según las necesidades del modelo educativo con enfoque en competencias. La meta planteada en su Plan Académico 2011-2013 es «certificar a 50 % de profesores de carrera en competencias docentes universitarias» (U de O, 2011:91).

El reto de la Universidad de Occidente en materia de docencia innovadora, se presenta interesante, debido a que solo un total de 22 profesores universitarios a nivel institucional certificaron sus competencias docentes universitarias, de los cuales 10 se destacaron para apoyar en los siguientes procesos de actualización y capacitación como instructores en la próxima generación; ello significa que solo un 3.27 % de los profesores de carrera de tiempo completo (tc) y medio tiempo (mt) obtuvieron la certificación en competencias docentes universitarias en el año 2012, lo que representa un 46.73 % por debajo de la meta planteada para el 2013.

El porcentaje global respecto al total de la planta docente institucional a certificar es del 98.12 %, debido a que solo un 1.88 % de los docentes a nivel institucional cuentan actualmente con una certificación por parte de la institución, que los avala para trabajar en el marco del Modelo para el Desarrollo Integral por competencias profesionales (MEDlcp).

En síntesis, es importante reconocer que existe una marcada necesidad de contar con profesores universitarios debidamente preparados para contribuir a la calidad de la formación de los estudiantes. Para lograr lo anterior,

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

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 y con impacto en la formación integral de los estudiantes.

Con relación a los procesos de formación y actualización docente a nivel superior, particularmente sobre reflexión y práctica de la actividad docente, se encontró que existe escasa bibliografía sobre programas institucionales de formación, capacitación y actualización docente para la mejora y profesionalización de la actividad docente con un enfoque por competencias en modalidades semipresenciales (b-learning) o a distancia (e-learning).

Además, en lo referente a la literatura especializada sobre la modalidad *b-learning*, se considera que existen pocas fuentes académicas con resultados en la investigación especializada sobre el tema, debido a que es un área relativamente reciente en el área educativa. En este sentido, se coincide con la apreciación de Mortera (2008), al señalar que es necesario establecer principios teóricos para la comprensión de esta modalidad educativa e instruccional como una prioridad en el ámbito de la investigación educativa.

Se destaca también, que un programa 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., Bartolomé, A, Willem, C. (2004). Evaluando 5 años de semipresencialidad en Comunicación Audiovisual. Comunicación presentada en el 3r. Congreso Internacional «Docencia Universitaria y Innovación», Girona.
- 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>.
- Bartolomé, A. (2004). *Blended Learning*. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, pp. 7-20.
- Coaten, N. (2003). *Blended e-learning*. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>
- Cobertta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Editorial McGraw-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.
- Dennis, A., Valacich, J. (1999). Rethinking Media Richness: Towards a Theory of Media Synchronicity. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences. IEEE. Consultado en: <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- 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.
- 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. Editorial Limusa. México.
- 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>
- 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). Editorial Limusa. México.
- Osguthorpre, 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. Fondo de Cultura Económica, México.
- 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.
- 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/RSProlgo.pdf>
- 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.