

COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MARCO DE REFERENCIA

Sara Escobar Jurado

Magíster en Pedagogías activas y desarrollo humano, licenciada en Educación especial. Docente del Programa Formación de Formadores–Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC. Armenia, Colombia.
sara.escobar@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9678-1336>

Tatiana Egea Arciniegas

Magíster en Online Education, especialista en Pedagogía del desarrollo del aprendizaje autónomo y psicóloga. Docente del Programa Formación de Formadores–Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Docente Investigadora del grupo GIUC. Ibagué, Colombia.
tatiana.egea@unad.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8115-5511>

Resumen

Los modelos de enseñanza-aprendizaje basados en competencias, son una herramienta para potenciar habilidades de quienes aprenden. Las competencias entendidas como propósitos de la formación y ejes estructurantes de los currículos o programas, pueden asegurar la calidad, enmarcarse en la actuación y la producción, cobrando especial importancia como sustento de las prácticas pedagógicas y didácticas exitosas y coherentes. Este texto hace un recorrido por las competencias, los modelos que las incluyen, las especificidades conceptuales a manera de referentes teóricos en concordancia con la necesidad de cualificación procesual de competencias que demandan los docentes de educación superior. Conscientes de la gran responsabilidad de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con la formación permanente de su cuerpo académico, que responde a las demandas fluctuantes globales de un mundo interconectado, y a partir del principio de educación para toda la vida como criterio de actuación en el marco de la responsabilidad institucional, social y global, se deja en las manos del lector esta apuesta sistemática que espera constituirse en un referente para reflexionar sobre las acciones específicas de validación y reconocimiento de cualidades, habilidades, niveles de conocimiento, apropiación, destreza y capacidades en el contexto del ejercicio docente.

Palabras clave: educación superior, competencias docentes, cualificación docente, desarrollo integral, enfoque por competencias.

Abstract

Teaching-learning models based on competencies are tools for enhancing learners' skills. Competencies, understood as goals of education and structuring axes of curricula or programs, can ensure quality, be framed in performance and production, and take on special importance as the foundation for successful and coherent pedagogical and didactic practices. This text provides an overview of competencies, the models that incorporate them, and conceptual specificities as theoretical references in line with the need for processual qualification of competencies required by higher education teachers. Aware of the significant responsibility of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) in the ongoing professional development of its academic staff—responding to the shifting global demands of an interconnected world— and guided by the principle of lifelong learning as a criterion for action within the framework of institutional, social, and global responsibility, this systematic proposal is offered to the reader with the hope that it will become a reference point for reflecting on specific actions for the validation and recognition of qualities, skills, levels of knowledge, appropriation, dexterity, and capacities within the context of teaching practice.

Keywords: higher education, teaching competencies, teacher qualification, integral development, competency-based approach.

Introducción

Las dinámicas cambiantes del ámbito social y educativo del mundo contemporáneo exigen que los procesos educativos se modernicen (Morales, 2011), y trasciendan a modelos centrados en la información y los resultados. Lo anterior implica que, en el marco de una educación de calidad, la actuación acorde a estándares internacionales en la educación superior debe responder a la función formadora y resignificar sus prácticas en torno a la modernización educativa. Para esto, se tiene que pensar en una profunda renovación desde el enfoque de competencias que permita la cualificación permanente de los docentes; la actividad autónoma, significativa y competente de los estudiantes; y el enriquecimiento permanente de los ambientes virtuales de aprendizaje, propios de los modelos e-learning, de manera que sean exitosamente mediados y pertinentes (Barberá, 2008).

En concordancia con lo mencionado, la UNAD propuso un modelo por competencias, que compromete diferentes instancias en la universidad y en el cual el Programa Formación de Formadores realiza un importante aporte. Dicho modelo implica el desarrollo de competencias necesarias para el crecimiento personal y profesional del equipo de trabajo académico de la UNAD, en el cual se contemplan algunas competencias transversales y otras específicas de acuerdo con el rol que se desempeñe en la institución.

Vale precisar que el modelo mencionado incluye varios momentos: a) el reclutamiento, b) la selección, c) la evaluación y d) la formación del equipo de colaboradores de la universidad. Es justamente en el momento de formación en el que el Programa Formación de Formadores recoge las competencias definidas institucionalmente en el Estatuto Académico y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario, para contribuir al desarrollo o potenciación de las capacidades que se espera que un docente de la UNAD evidencie en su labor cotidiana y en la acción educativa.

De este modo, se resalta a nivel mundial la importancia de potenciar: a) la competencia tecnológica para articularse con la sociedad del conocimiento, b) la competencia comunicativa utilizando redes y diversos tipos de comunicaciones como la análoga, la diferida con multi recursos y multicanales, c) las competencias pedagógicas de gestión de la información, d) las competencias de gestión sistémica, que posibilitan una gestión académica eficiente participativa e interactiva, y e) las competencias de gestión del conocimiento para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos.

En cuanto al panorama nacional, en Colombia el Ministerio de Educación, con el propósito de propiciar la transformación de la práctica pedagógica, ha esbozado los siguientes principios y características esenciales de la actuación docente: pertinencia, practicidad, aprendizaje situado, colaboración y desarrollo profesional inspirador que promueva la imaginación, la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad y el deseo de aprender a aprender. También ha enfatizado que ese conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras, facilitan el desempeño flexible, eficaz y en multi contextos (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Específicamente en el ámbito institucional de la UNAD, es preciso que se posibilite el desarrollo de competencias cognitivas que se vinculan al conocer la investigación y la innovación; competencias inter e intrapersonales que se relacionan con el ser, o sea, con las habilidades, las acciones y la consistencia conductual de los individuos; competencias sociales como la habilidad de vivir y relacionarse efectivamente con otros; competencias transversales y competencias profesionales que incluyen la planificación, uso de técnicas diversas, creación de grupos constructivos y metodologías de evaluación exitosas, es decir, saber hacer (Abadía et al., 2015).

Con lo expuesto, se hizo una aproximación para establecer y categorizar las competencias que debe tener un docente universitario en el marco institucional.

Ahora bien, la certificación en competencias implica una reflexión constante sobre el quehacer del docente desde cada uno de los roles, en cumplimiento de la misión institucional y la implementación de un plan de desarrollo docente, que en articulación con el Modelo Pedagógico Unadista y el Proyecto Académico Pedagógico Solidario

(PAPS 4.0), contribuye, dentro de la ruta de cualificación permanente, a la formación con calidad integral de estudiantes para la vida y durante toda la vida.

Por lo tanto, institucionalmente se concibe la certificación en competencias como un medio para que las unidades misionales y operacionales den cuenta de la calidad del cuerpo académico, y, a su vez, se convierte también en una estrategia para contribuir en el proceso de selección e identificación de los candidatos más idóneos en el marco de los estándares de calidad universitaria, consecuente y coherente con la estructura del Proyecto Académico Pedagógico Solidario de la UNAD y del Modelo Académico Pedagógico Unadista.

Metodología

El presente escrito adoptó un enfoque reflexivo para examinar y debatir las competencias docentes esenciales en la educación superior en entornos virtuales. Este enfoque no solo implica una revisión crítica y analítica de la literatura teórica relevante, sino también una reflexión sobre las prácticas actuales y emergentes en el campo.

La elección de una perspectiva reflexiva se justifica por la naturaleza dinámica y en constante evolución de la educación superior en entornos virtuales. La rápida transformación de las tecnologías educativas, junto con la creciente demanda de métodos pedagógicos innovadores, exige una comprensión profunda y matizada de las habilidades y competencias necesarias en los docentes. Analizar el contexto específico y las tendencias emergentes proporciona una perspectiva integral que facilita la identificación de las competencias requeridas para el éxito en este entorno de constante evolución.

Además, lo reflexivo permite no solo identificar las competencias esenciales, sino también evaluar su relevancia y aplicación práctica en el contexto actual. Al integrar la teoría con la práctica y considerar las realidades cambiantes del entorno virtual, se pueden ofrecer recomendaciones más precisas y efectivas para el desarrollo profesional de los docentes.

A continuación, se presentan los pasos para desarrollar esta metodología:

1. Selección de fuentes:

Se llevó a cabo la identificación y selección de documentos, artículos y teorías pertinentes sobre las competencias docentes en entornos virtuales. Se realizó una búsqueda en bases de datos académicas y revistas especializadas para asegurar la inclusión de fuentes relevantes. Este proceso implicó la evaluación crítica de la calidad y pertinencia de cada fuente a fin de garantizar una base sólida para el análisis posterior.

2. Análisis de la literatura:

Se realizó el análisis de los referentes seleccionados. Se identificaron los temas comunes que emergieron de la literatura, teorías, modelos, en especial, el enfoque en las competencias docentes. Este análisis permitió discernir patrones, tendencias y lagunas en el conocimiento, proporcionando una comprensión de las competencias requeridas en la enseñanza en entornos virtuales.

3. Construcción del marco de referencia:

Se desarrolló el marco de referencia del documento y se estructuró en torno a una serie de preguntas clave que guiaron el desarrollo del escrito. Estas preguntas fueron formuladas con el objetivo de establecer un esquema coherente y lógico que permitió abordar de manera sistemática los temas identificados en el análisis de la literatura. A medida que se avanzó en el desarrollo del documento, se dio respuesta a estas preguntas, al brindar una estructura clara y organizada que facilitó la exposición y discusión de las competencias docentes en entornos virtuales.

Análisis y resultados

El presente apartado proporciona el soporte teórico y contextual frente a posturas y evolución de los modelos por competencias. Se aborda a partir de tres preguntas problematizadoras: ¿Cuáles son las tendencias en la formación de competencias para docentes de la educación superior desde organismos como la OCDE, la Unesco y el MEN? ¿Cuáles son las teorías y modelos en competencias docentes en educación superior? y ¿Cuál es la perspectiva de la UNAD en formación de competencias en docentes de educación superior?

¿Cuáles son las tendencias en la formación de competencias para docentes de la educación superior desde organismos como la OCDE, la Unesco y el MEN?

Para abordar este primer interrogante referido a las tendencias en la formación de competencias para docentes, es necesario precisar cómo entiende el Ministerio de Educación Nacional (MEN) las competencias, a saber, como la posibilidad de hacer las cosas de forma correcta, dependiendo del contexto social, y a partir de una serie de características, cualidades, habilidades que pueda tener una persona. Así, la competencia es lo

que permite que una persona pueda obrar de manera adecuada, con una cualificación superior, en un contexto determinado y ser exitosa.

A nivel internacional existen dos enfoques desde los cuales se centra la conceptualización de competencias: el primero, desde el punto de vista productivo, postura liderada por el Reino Unido y Australia; y el segundo, un enfoque desde lo académico, liderado por los países europeos.

En Colombia, el MEN propone unir los dos enfoques y de esta manera contribuir para que el país pueda:

- Ser más competitivo y responder de manera efectiva a los retos del mundo globalizado.
- Reducir el camino entre la formación profesional y el mundo laboral.
- Ser más eficaz, en la medida que se procura por un aprendizaje continuo para lograr la adaptación en lo profesional y ocupacional a lo largo de la vida.

Según la Unesco, competencia es la adaptación de la persona a la situación y su contexto. Y desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) la competencia es la capacidad de articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas, necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad, de manera eficiente, eficaz y creativa, conforme a la naturaleza del trabajo (2019).

De acuerdo con lo anterior, es pertinente centrar la atención en las competencias desde el punto de vista de la educación superior.

En primer lugar, la OCDE refiere la importancia de definir las competencias para la mejorar los resultados de los estudiantes en sus evaluaciones, y en cierta manera, procurar por una preparación para toda la vida. Por ello, en el año 1997 los países miembros de esta organización lanzaron el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), que tiene por objetivo verificar si al finalizar la etapa escolar, los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades que les permitan su participación efectiva en la sociedad. Si bien el programa PISA se orienta en identificar las competencias en los estudiantes, es importante contar con este programa para reconocer la forma cómo los docentes plantean estrategias para educarlos y monitorear el progreso de los estudiantes, para que ellos logren aprendizajes y desarrollo de competencias.

Así mismo, esta organización propuso el proyecto denominado (*Definition and Selection of Competencies*), con el propósito de evaluar los nuevos dominios de competencias. Su objetivo era proporcionar un marco conceptual sólido que estableciera los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación

a lo largo de la vida. El proyecto trataba de dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI?

La misma sociedad demanda en cada individuo el ser competente para enfrentar los desafíos que ella misma impone en el desarrollo de la vida profesional y personal, por ejemplo, cada persona debe tener unas competencias mínimas en lo comunicativo, en lo tecnológico y, por supuesto, en actitudes personales. Estas competencias tendrán que:

- Ayudar a la sociedad mediante resultados satisfactorios en el resultado de la implementación de esas competencias.
- Contribuir en la mejora del individuo frente a la demanda de los diferentes contextos sociales.
- Apoyar al individuo desde el punto de las especializaciones o desde el desempeño individual.

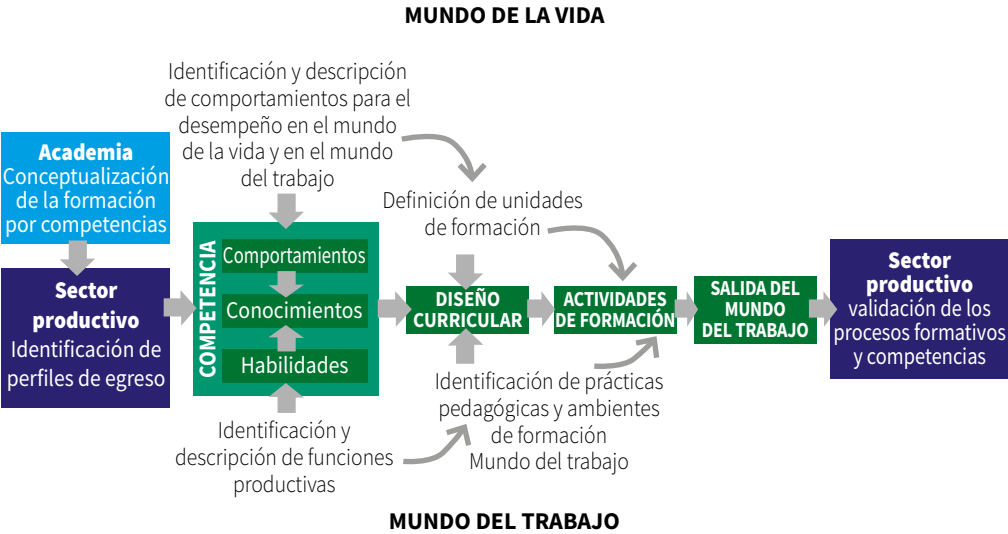
El desafío de la globalización impone nuevos retos significativos a la hora de proponer soluciones a diferentes problemáticas que se puedan presentar en lo que concierne a lo tecnológico, comunitario, económico, sostenibilidad ambiental y equidad social. Es allí donde las competencias de los individuos deben fortalecerse desde el dominio de los saberes y su implementación a través de la praxis por medio de la solución de problemas, llegando así al dominio de diferentes destrezas y ser competitivo en la sociedad.

En concordancia con la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), en su informe sobre “Educación y formación técnica y profesional” de mayo de 2019, menciona que la formación a lo largo de la vida tiene su razón de ser en los institutos de formación técnica, profesional o de aprendizaje, para la mejora de las competencias laborales y profesionales.

El análisis creativo y crítico es otro aspecto que incluye la Unesco respecto a las competencias en educación superior. La innovación a través del pensamiento crítico y la creatividad es un punto de partida, las aptitudes para la comunicación, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales donde se mezcla el conocimiento teórico-práctico de forma local, con la ciencia y la tecnología contemporánea.

De otro lado, el MEN divide en tres aspectos fundamentales la formación basada en competencias: el comportamiento, el conocimiento y las habilidades. Esta triada se correlaciona desde el comportamiento del individuo a lo largo de la vida, junto con el ejercicio laboral, que a su vez se une a las habilidades que este adquiere según las funciones productivas, y finalmente, se integran en el conocimiento como eje teórico para el diseño curricular (Figura 1).

Figura 1. Desarrollo curricular por competencias de acuerdo con el MEN



Fuente: Ministerio Educación Nacional (2020).

¿Cuáles son las teorías y modelos en competencias docentes en educación superior?

Desde hace varias décadas, la noción de competencia viene ocupando un papel notorio en la educación y la acreditación de los programas. La adopción de este enfoque está cada vez más presente en el ámbito educativo en la educación superior, así como en los programas de entrenamiento y capacitación expresados en los estándares de competencia laboral, como una respuesta a la necesidad de desarrollar una fuerza de trabajo, que pueda insertarse con éxito en el contexto de una economía global y competitiva. Se espera que, en los próximos años a partir de las políticas definidas por organismos como la OCDE, la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el diseño curricular por competencias para la educación superior sea la norma estandarizada para la educación (García et al., 2016).

No obstante, a nivel mundial y nacional existen críticas respecto al enfoque educativo basado en competencias. García et al. (2016) expresan que esto se debe a la diversidad de aproximaciones en la conceptualización, las definiciones reduccionistas dadas al concepto de competencia y su falta de adecuación para responder a las necesidades crecientes de una sociedad que promueve el aprendizaje, el uso de las tecnologías y el conocimiento a lo largo de la vida, como se mencionó.

Vale reiterar que son diversos los planteamientos que se refieren al concepto de competencias. Se encuentran, por ejemplo, aproximaciones que mencionan ser una conducta entrenada, otras, que se refieren a ser capacidades reflexivas, también algunas definiciones resaltan la importancia a ser capaz de demostrar un desempeño eficaz, así mismo, hay conceptos que relacionan la necesidad de estar ancladas a un contexto cultural y a las prácticas sociales. De igual manera, al reconocer la polémica y estado de experimentación del enfoque basado en competencias, surge la discusión relacionada con los diversos modelos de evaluación de competencias, los cuales dependen en gran medida de la perspectiva y visión que se tenga de la alineación sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto de las nuevas tecnologías.

Para iniciar es necesario definir el concepto de competencia, ¿qué significa y cuáles son sus atributos esenciales? Hay que mencionar que, así como no existe una sola definición de competencia, tampoco se tiene una teoría unificada que sustente la puesta en práctica de un currículo basado en competencias (Díaz y Hernández, 2010). Según Moreno (2012), la competencia es un concepto polisémico y difícil de aprehender, por ello existen diversas formas de concebirlo.

A partir del enfoque teórico se pueden encontrar distintas posturas sobre las competencias, algunas con sustento procedimental, otras con visión pragmática, unas con mayor o menor consistencia o simplicidad, y otras con enfoques mucho más amplios y comprensivos que abordan las competencias como un objeto complejo, dinámico y multidimensional, orientados por una perspectiva constructivista sociocultural (Perrenoud, 2008).

Existen al menos tres concepciones aceptables de la noción sobre competencias en educación, Morales (2011) las sintetiza de la siguiente manera: la primera la concibe como “saber hacer”, la segunda las entiende como “capacidad”, y la tercera “competencia-desempeño”, relaciona las dos concepciones anteriores.

Por una parte, la concepción de competencia como saber hacer surge de la relevancia que se otorga al desempeño en el aprendizaje, se orienta a la eficacia en el desempeño y a la practicidad en la aplicación de los saberes. En este sentido, las competencias pueden enunciarse como objetivos de la enseñanza, como conductas observables o como la expresión de dominios a través de desempeños.

Por otra parte, la competencia entendida como capacidad, facultad genérica y potencialidad de todo ser humano, implica una forma de ser distinta a la potencia, la perfección y su plenitud; esto es, habilidades naturales que se pueden desarrollar, hábitos y comportamientos que se pueden aprender y aplicar. Desde esta perspectiva, “ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo solo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes, que no se producen espontáneamente” (Perrenoud, 2003, p. 10).

La tercera concepción, según Morales (2011), relaciona las dos anteriores y se refiere a la idea de las competencias entendidas desde el enfoque competencia-desempeño. Esto quiere decir que la competencia puede entenderse como la potencia (capacidad) que puede transformarse en acto, a través de actuaciones (conductas observables, saber hacer); aunque para ser precisos, estas nunca serían manifestación de la totalidad de la competencia. De acuerdo Perrenoud (2003, p. 24), “el desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de una competencia, que se supone más estable y que solo se puede medir de manera indirecta”.

Dicho de otro modo, la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos, tanto internos como externos que elige, selecciona y moviliza la persona en un contexto determinado, le permite dar un tratamiento exitoso a una situación específica, siendo esta puesta en marcha; es decir, la auténtica competencia. Desde esta base, las competencias se construyen a través de los procesos de aprendizaje complejos y se manifiestan en desempeños de acciones, se entiende que las competencias son comportamientos evaluables y generalizables.

Para Perrenoud (2004), las competencias son síntesis combinatorias de procesos cognitivos, saberes, habilidades, conductas en la acción y actitudes mediante las cuales se logra una solución innovadora para los diversos problemas que plantea la vida humana y las organizaciones productivas.

En este mismo sentido, Perrenoud (2000) ha indicado que la competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para enfrentar un tipo específico de situaciones. Según este autor, la definición de competencias tiene cuatro elementos relevantes: a) las competencias no son solo saberes, actitudes, emociones y puntos de vista, son más que eso, pues movilizan, integran y orquestan tales recursos. b) Esa movilización solo es pertinente en la propia situación, siendo cada situación singular, aunque se compare con otras ya ocurridas. c) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, por esquemas de pensamiento que permiten determinar y realizar de forma eficaz una acción relativa a la situación de la cual se trate, y d) las competencias profesionales se construyen en la formación, así como en la práctica diaria de un profesor, y de una situación de trabajo a otra.

Para describir una competencia desde la perspectiva de Perrenoud (2000), es preciso enfatizar en tres elementos:

1. Los tipos de situaciones que necesitan de cierto dominio.
2. Los recursos que movilizan, los conocimientos teóricos y metodológicos, las actitudes, los puntos de vista, las emociones y las competencias más específicas, los esquemas perceptuales de evaluación, de anticipación y de decisión.

3. La naturaleza de los esquemas de pensamiento que permiten la movilización y la integración de los recursos pertinentes en situaciones complejas y en un tiempo real.

Para Rodríguez et al. (2007), las capacidades son entendidas como una etapa superior de desarrollo de los procesos psíquicos; una particularidad psicológica que diferencia a un individuo de otro, cualifica la personalidad en la ejecución de las tareas y trata una formación psicológica en la que se sintetizan otras particularidades de la personalidad. Se caracterizan como una formación que se sintetiza en la personalidad y a la que le son propias las formas peculiares de desenvolvimiento de los procesos psíquicos generalizados y condicionan el éxito en la actuación del individuo. Así mismo, para estos autores las capacidades se expresan en la actividad a través de las competencias, de manera que esta relación (capacidades-competencias) se constituye en un aspecto esencial en el sujeto, que se configura en el proceso formativo como resultado de una acción pedagógica.

El enfoque integral de competencias desde la perspectiva del desarrollo humano implica el reconocimiento humanista de los individuos, como el soporte que fundamenta la formación integral del ser humano, donde se crea el sentido de relación significativa desde los aspectos cognitivos, afectivos y sociales. En este sentido, la perspectiva de desarrollo humano comprende desarrollar el empoderamiento y la autonomía en las personas porque respeta la particularidad cultural, el desarrollo de capacidades y personalidad, el ejercicio de sus derechos y el reconocimiento de la dignidad en el momento de la elección de sus decisiones, hacia la construcción de una identidad personal más madura que hace que la persona actúe de forma competente dentro un mundo (Montserrat, 2008).

Desde la perspectiva del desarrollo humano, el Informe Nacional de Desarrollo Humano (2016) expresa que este paradigma comprende la creación de un entorno en el que las personas puedan desarrollar su máximo potencial y llevar adelante una vida productiva y creativa de acuerdo con sus necesidades e intereses. Por lo tanto, el desarrollo implica incrementar las oportunidades para que cada persona pueda vivir una vida que valore, y para que existan más oportunidades, es fundamental desarrollar las capacidades humanas.

Amartya Sen, economista hindú, citado por Monserrat (2008), conceptúa el desarrollo humano como la expansión de capacidades, que implica entender la vida humana como formas de ser y hacer. Esto, evidentemente indica que el desarrollo de capacidades, base operacional de las competencias, cobra sentido si forman parte esencial del ser humano, como manifestación del mundo espiritual del mismo (el ser), que de alguna manera se expresan conductualmente en el hacer.

En esa perspectiva, Tapia (2001), citado por Monserrat (2008), considera que el desarrollo humano es el constante ejercicio de la capacidad decisoria, libre y autónoma,

orientada a la vida participativa, constructiva, responsable e innovadora, sumado a la aplicación de los principios éticos que viabilizan el comportamiento solidario y altruista. Esta concepción vincula las capacidades y los valores, y subraya dentro del primer aspecto la toma de decisiones y el desarrollo autónomo, así como la participación social, vinculados al desarrollo de valores tales como la responsabilidad, el libre albedrío, la solidaridad y el altruismo.

El humanismo se relaciona con las concepciones filosóficas que ponen al ser humano como centro de su interés, en el que se resalta la dignidad del ser humano. Para el enfoque humanista los conocimientos relevantes sobre el ser humano se obtendrán centrándose en los fenómenos puramente humanos tales como el amor, la creatividad, la angustia, la apertura a la experiencia, el estilo de vida existencial, la confianza en uno mismo, la creatividad, la libertad de elección, el carácter constructivo y el desarrollo personal. El ser humano desde el humanismo vive en un proceso de cambio constante, en el que nunca se alcanza una meta final definitiva, sino que como persona va pasando de un estadio evolutivo a otro, donde se caracteriza por la tendencia actualizadora, el funcionamiento pleno, el crecimiento, la diferenciación, la apertura a la experiencia y la confianza orgánica. Para Monserrat (2008), el humanismo enmarca los ideales en la formación de comunidades democráticas, responsables y libres.

Desde este marco, un enfoque integral basado en competencias no debe sujetarse a la concepción mecánica donde se enfatiza en los aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales, como ejes centrales de cualquier enfoque sobre competencias, los cuales desembocan en un resultado (el logro de la competencia). Tal como lo expresa Tobón (2008), las competencias tienden a ser conceptualizadas de una manera reduccionista y fragmentada, motivo por el cual prima su abordaje desde la búsqueda de la eficacia y la eficiencia al servicio de intereses económicos (Monserrat, 2008).

Dicho lo anterior, se puede decir que el enfoque integral basado en competencias visto desde Perrenoud (2004), se entiende como el desarrollo de las capacidades en un sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda en procesos mentales, estrategias cognitivas, metacognitivas de autorregulación y reflexivas. Lo que supone entender las competencias como capacidades muy amplias e interconectadas, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes), como de redes (bancos de datos, acceso documental, tecnologías, especialistas), y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación) (Monserrat, 2008). A su vez, esta concepción de enfoque integral se nutre y complementa con el manejo de los recursos afectivos, de crecimiento personal y emocionales expuestos en el humanismo, y, por último, los recursos sociales considerados en el paradigma del desarrollo humano.

A partir de los planteamientos teóricos expuestos, se puede decir que el enfoque integral basado en competencias es un elemento clave y vital para la formación de docentes en educación superior. Esto se debe a la presión que demanda los cambios actuales sobre los sistemas educativos, los cuales se orientan hacia la formación de personas, organizaciones y comunidades competentes inmersas en el mundo de las sociedades del conocimiento.

En efecto, la exigencia actual relacionada con los procesos de acreditación de instituciones, la certificación profesional y la responsabilidad de la educación superior, relacionada con la formación de los diferentes actores sociales como agentes de cambio y la generación de conocimiento para resolver problemas en diferentes ámbitos, junto con el desarrollo de acciones sobre problemas complejos como la educación en la sociedad en red, la educación intercultural, la creatividad o la dirección de organizaciones de aprendizaje (Sotomayor y Gysling, 2011, citados por Alvarado y Barba, 2016), reclaman docentes cada vez más cualificados.

Entonces, es válido pensar que el profesorado potencia el cambio en la medida que se encuentra mejor informado y educado en el desarrollo de todas las competencias posibles. Alvarado y Barba (2016) consideran que el profesorado es pieza clave del cambio, por lo tanto, se les debe formar y apoyar para el incremento de sus capacidades relacionadas con las siguientes competencias en relación con los perfiles profesionales.

- Competencias digitales que favorezcan los intercambios y la reflexión permanente en la puesta en práctica de los saberes pedagógicos, al utilizar la tecnología como apoyo para la enseñanza y articularse con la sociedad del conocimiento.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de la enseñanza centrada en el aprendizaje desde la pedagogía, la didáctica y la evaluación.
- Competencias relacionadas con el dominio disciplinar de la profesión.
- Competencias relacionadas con el saber científico, el conocimiento de las teorías, los conceptos y los métodos de trabajo, propios del tipo de problemas que intentan resolver desde la disciplina y especialidad.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, metacognición, autorregulación y habilidades para la comprensión.
- Competencias relacionadas con la dinámica del ejercicio de aprender a investigar.
- Competencias relacionadas con la reflexión de la práctica y el ejercicio docente.
- Competencias relacionadas con el desarrollo de las habilidades blandas (*soft skills*).
- Competencias en educación para la vida personal, pública y laboral.

- Competencias que impliquen el pensamiento complejo para un desarrollo humano, pleno e integral.
- Competencias que eduquen para alcanzar la equidad, cerrar brechas en las desigualdades sociales, evitar la exclusión de las personas y favorecer los derechos y oportunidades.
- Competencias cívicas y sociales que contribuyan a que todas las personas gocen de iguales derechos, libertades, felicidad y oportunidades.
- Competencias que ayuden a consolidar el respeto, el cuidado de la salud y una mejor relación entre el ser humano, el medio ambiente y la vida.
- En cuanto a los modelos de evaluación más adecuados para analizar las competencias de los docentes en educación superior en entornos virtuales, se tomó como modelo de evaluación el enfoque integral basado en competencias.

García et al. (2008) consideran que los modelos de evaluación son visiones sintéticas de teorías como de enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los educadores en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración. En este orden de ideas, se retoman las investigaciones como experiencias de tres modelos de evaluación de competencias para docentes, como insumos para elaborar la propuesta de un modelo o representación arquetípica que permita esquematizar las partes y los elementos de un modelo ideal de evaluación por competencias.

El primer modelo en mención es el denominado “Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior”, citado por García et al. (2008). Los principios particulares que guían el modelo y que permiten su desarrollo (García et al., 2016), se centran en cuatro aspectos a evaluar en los docentes (Figura 2):

A nivel internacional existen dos enfoques desde los cuales se centra la conceptualización de competencias: el primero, desde el punto de vista productivo, postura liderada por el Reino Unido y Australia; y el segundo, un enfoque desde lo académico, liderado por los países europeos.

Figura 2. Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior (ECD)



Fuente: García et al. (2016).

El segundo modelo corresponde al “Community of Inquiry”, traducido al español como “Comunidad de indagación”, formulado en la Universidad de Athabasca (universidad a distancia) en Canadá, por Garrison, Anderson y Archer (1999) (citado por García-Ponce et al., 2018). Este modelo surge a partir de investigaciones relacionadas con la comunicación mediada por computador y cómo influye sobre los patrones de interacción profesor-estudiante, y modifica los roles tradicionales de los docentes y los aprendices.

Los resultados concluyen que, a través del uso de las herramientas tecnológicas, el educando es orientado en la búsqueda, selección, apropiación, análisis y síntesis de la información para cumplir con las asignaciones del curso, por lo que estos nuevos contextos brindan la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje mediante la ampliación de las oportunidades para observar, reflexionar y practicar formas socialmente compartidas de conocimiento y pensamiento. El modelo se define en tres tipos de presencia, a saber:

- **Presencia docente.** Contempla el diseño, la facilitación y la dirección de los procesos cognoscitivos y sociales con la intención de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativos y educativamente valiosos. Garrison (2000) propuso tres categorías de indicadores de presencia docente: diseño instruccional y organizacional, facilitación del discurso, e instrucción directa.

- **Presencia cognitiva.** Describe el grado en el que los estudiantes son capaces de construir y confirmar el sentido y significado de los contenidos que se abordan a partir de la reflexión y el discurso sostenidos (Garrison, 2000). Incluye cuatro categorías o subdimensiones: evento desencadenante, exploración, integración y resolución.
- **Presencia social.** Se refiere al grado en que los estudiantes en un ambiente de aprendizaje en línea se sienten social y emocionalmente conectados con los otros. Es la capacidad de los estudiantes para identificarse con otros, usar una comunicación propositiva, y desarrollar progresivamente relaciones personales y afectivas a través de la proyección de sus personalidades individuales. Incluye tres categorías: expresión emocional, comunicación abierta y cohesión de grupo.

El tercer modelo de evaluación también citado por García-Cabrero et al. (2018), es el modelo conversacional, desarrollado por Laurillard (2001), quien considera que el aprendizaje surge como resultado de la conversación existente entre el docente y el estudiante, y que existe una segunda conversación al interior del estudiante, la cual le permite reflexionar sobre los conceptos explicados por el profesor para reforzar y facilitar su proceso de apropiación.

Así, el aprendizaje y la enseñanza se conciben como una relación dialógica entre profesor y alumno, y este modelo surge como una aplicación de la Teoría de la Conversación a entornos docentes telemáticos. García-Ponce et al. (2018), refieren que el modelo de Laurillard (2001) fue adaptado a un entorno de aprendizaje multimedia, basado en la web para investigar los procesos de comunicación y colaboración entre el docente, estudiantes y la tecnología. Estos procesos se generan en dos niveles:

El discursivo, que describe el aprendizaje mediante la escucha, la lectura, la escritura, la discusión, la comunicación, el debate, la articulación y la presentación.

El experiencial, que describe el aprendizaje resultado de la acción (*learning by doing*) y que tiene lugar cuando los alumnos se encuentran practicando, ensayando, analizando, probando, haciendo y construyendo.

Lo anterior, implica que los docentes universitarios tengan las competencias, capacidades y dispositivos cognitivos y emocionales necesarios, a partir de un modelo con enfoque integral basado en competencias, que no solamente los capacite y forme, sino que también les permita ser evaluados para desarrollar, potenciar, dinamizar y desplegar en sí mismos y en sus estudiantes, cualesquiera que estén sean, la búsqueda permanente por mejorar la calidad de vida a través del aprendizaje, en el que se permita el libre desarrollo humano y el progreso de la personalidad en el marco del paradigma humanista.

¿Cuál es la perspectiva de la UNAD en formación de competencias en docentes de educación superior?

Cabe precisar que el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), se consolida en la brújula que direcciona el quehacer institucional para atender de manera coherente y pertinente la misión de la universidad. En la versión 4.0, el PAPS proporciona los lineamientos institucionales orientados a afianzar el liderazgo social, la solidaridad, la democratización de la educación, la pertinencia de la oferta educativa en los diferentes ámbitos de actuación, y, por supuesto, el acceso y la permanencia de la población a la cual se dirige el proyecto educativo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En este marco, es importante comprender la formación integral como una manera de desarrollar competencias que van mucho más allá del saber hacer y del saber actuar. Es decir, en la UNAD se han entendido las competencias como:

la capacidad para utilizar el conocimiento en todas sus dimensiones, relaciones sociales e interacciones en diferentes contextos, para entender lo que se hace y comprender cómo y por qué se actúa, asumiendo en forma ética y socialmente responsable, las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas, y transformando los contextos en beneficio del desarrollo humano sostenible. (PAPS 3.0, 2012 p. 77)

A partir de esta comprensión, se diseña la ruta de certificación para los docentes. Es así como desarrollar competencias desde la concepción que se acaba de exponer, hace posible que los actores involucrados se conviertan en gestores de transformaciones individuales y colectivas, aporten al desarrollo de comunidades y regiones. Los actores involucrados se entienden como los estudiantes y los docentes que acompañan sus procesos de aprendizaje, por lo tanto, los docentes de educación superior, en particular los docentes de la UNAD, deberán potenciar las competencias necesarias para aportar de manera significativa a la formación integral de los e-estudiantes.

El aprendizaje y la enseñanza
se conciben como una relación dialógica
entre profesor y alumno,
y este modelo surge como una aplicación
de la Teoría de la Conversación
a entornos docentes telemáticos.

En este orden de ideas, la formación de los docentes en la UNAD es de gran importancia. Esta se formaliza con el Acuerdo 003 del 1 de abril de 2008, por medio del cual se fomenta la política de cualificación permanente del cuerpo académico a través del Programa Formación de Formadores para disponer de un equipo docente con las competencias necesarias para atender la misión institucional. En la UNAD, los formadores son docentes ocasionales o de carrera; con el rol de docente, director de curso, consejero, docente con funciones especiales y docente con funciones de investigación, los cuales orientan, acompañan y son interlocutores del aprendizaje de los estudiantes, a través de la creación de condiciones que posibiliten el aprendizaje, el desarrollo y el fortalecimiento de competencias.

En consecuencia, el desarrollo o fortalecimiento de competencias en los estudiantes requiere que los docentes cuenten con las competencias necesarias para que su acompañamiento sea transformador, permanente, pertinente, eficiente, con calidad y con calidez. Para la UNAD, un docente que ejerce su labor en entornos virtuales es competente, si además de su saber y experticia disciplinar y didáctica, es capaz de movilizar a los seres humanos (e-estudiantes) en todas sus dimensiones.

Conviene destacar que la formación de competencias docentes requiere trascender a las competencias no convencionales tales como la creatividad, la innovación, la participación, la solidaridad extendida, la cooperación, la ayuda mutua y la comprensión de los procesos socioeconómicos y culturales. Así que el Programa Formación de Formadores, es el medio institucional creado con el fin de ofrecer al cuerpo académico una preparación adecuada que posteriormente le permita certificar sus competencias demostrando su idoneidad como docentes en la educación a distancia con mediación virtual. En la UNAD, los docentes deben evidenciar un conjunto de competencias básicas: cognitivas, socioafectivas, comunicativas, pedagógicas, didácticas, metodológicas, tecnológicas, disciplinares, investigativas y colaborativas, las cuales están referenciadas en el estatuto docente, Acuerdo 009 de 2006, el cual se actualiza con la definición de las competencias generales y específicas (tabla 1).

Tabla 1. Definición de competencias generales y específicas para la UNAD

Competencias	Definición
Aprendizaje continuo	Es la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida, e incorporar el aprendizaje de los saberes y mejoramiento de las prácticas en el marco del Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU).
Compromiso unadista	Es la capacidad para la actuación coherente con el Proyecto Académico Pedagógico Institucional, su marco teleológico y axiológico con el Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU) y con las responsabilidades sustantivas unadistas, para la toma de decisiones orientada a resultados, que generen valor agregado al metasisistema UNAD.

Competencias	Definición
Trabajo reticular	Es la capacidad para establecer comunicación asertiva, a partir de un ejercicio reflexivo y dialógico que promueva la interacción entre los diferentes actores académicos, estamentos y sectores externos, entre otros, para facilitar el trabajo en equipo y la construcción de comunidades, así como la generación y la apropiación social del conocimiento.
Liderazgo transformador	Es la capacidad del docente unadista de inspirar y motivar el cambio en las expectativas y percepciones de los actores académicos y comunitarios en el desarrollo de las responsabilidades sustantivas, para liderar el cambio social con pertinencia desde el ejemplo, el reconocimiento de la diversidad, su aporte a la inclusión y la innovación, el respeto de las dinámicas culturales y cosmovisiones de las comunidades, con la finalidad de contribuir al desarrollo institucional, territorial y global.
Competencias digitales	Es la capacidad de desarrollar estrategias académicas y de investigación basadas en la gestión del conocimiento a partir del diseño, procesamiento y tratamiento de la información para la solución de problemas, el aprovechamiento de oportunidades y la apropiación de las tecnologías que propicien la innovación, la interacción y la interactividad, en los diversos escenarios y multicontextos, reconociendo la inter y multiculturalidad.
Competencias globales	Es la capacidad para articularse estratégicamente a los escenarios globales que procuren la cooperación y el relacionamiento interinstitucional, desde la academia, la investigación, el desarrollo social, la innovación y sus dinámicas docentes cotidianas, con el propósito de potenciar a la UNAD como un referente en el contexto de la actual sociedad global del conocimiento y continuar así su visibilización estratégica hacia un propósito de impacto social, desde su innovadora acción educativa.
Pedagógicas y didácticas	Conjunto de capacidades, actitudes, habilidades, valores e intereses para el diseño y gestión de ambientes de aprendizaje, de forma creativa, crítica e innovadora, promoviendo el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, a fin de lograr la formación integral del estudiante en el marco del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) y el Modelo Pedagógico Unadista apoyado en e-Learning (e-MPU).
Asociadas al pensamiento de orden superior	Es la capacidad para situar el conocimiento en múltiples contextos, desarrollar análisis rigurosos de situaciones, construir significados y argumentaciones para plantear soluciones a problemas y transformar paradigmas con el fin de generar procesos de emprendimiento e innovación, desde las diferentes disciplinas, ciencias, artes y profesiones.
Sociales	Es la capacidad para establecer vínculos y acciones de confianza, respeto, empatía, diálogo y manejo efectivo de situaciones emocionales, con los miembros de la comunidad Unadista y en su interacción con actores externos, a fin de propiciar una construcción colectiva y armónica de ambientes de aprendizaje y la dinamización de las responsabilidades sustantivas.
Para la innovación e investigación	Es la capacidad para identificar problemáticas, necesidades y oportunidades que emergen desde los territorios, en la interacción de la universidad con la empresa, el Estado y la sociedad, con el fin de crear respuestas a las demandas sociales, el bienestar y el desarrollo humano con pertinencia, oportunidad y calidad, y así contribuir a la transformación de los propios territorios.

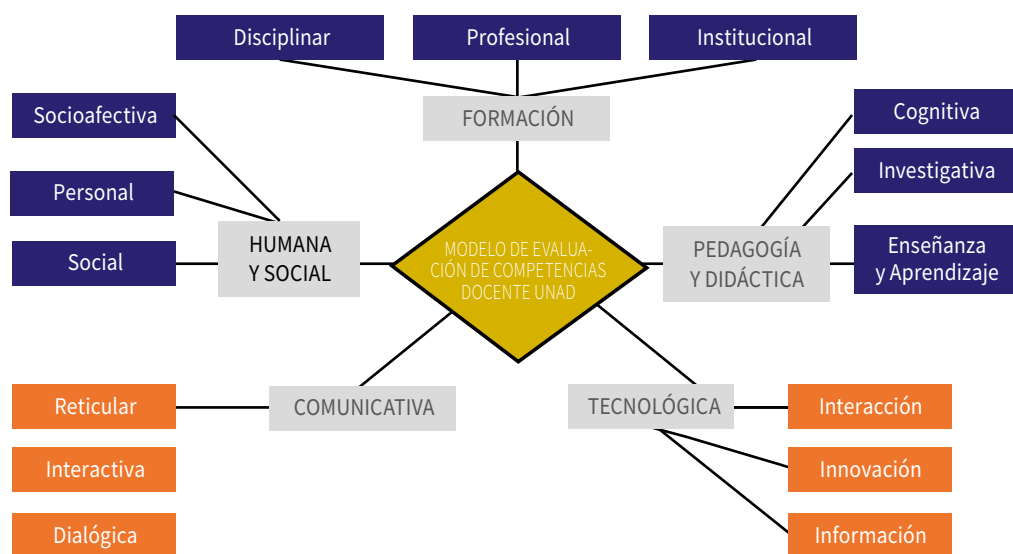
Competencias	Definición
Disciplinares	Es la capacidad del docente de articular los conocimientos disciplinares a la solución de problemas, el aprendizaje práctico, la práctica reflexiva, la autorregulación, la autonomía y la auto socio-construcción de competencias profesionales del estudiante.

Fuente: UNAD (2012).

Tomando como referencia las teorías relacionadas con competencias y las investigaciones referidas a modelos de evaluación de competencias, se propone el siguiente modelo para evaluar competencias de docentes en educación superior en entornos virtuales desde un enfoque integral.

El modelo comprende cinco categorías: formación, pedagogía y didáctica, humana y social, tecnológica y comunicativa. Así mismo, cada categoría se desglosa en subcategorías, las cuales se expresan en competencias (Figura 3).

Figura 3. Modelo de evaluación de competencias docentes en educación superior en AVA



Nota. AVA: Ambientes virtuales de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, el modelo de evaluación propuesto con un enfoque integral basado en competencias, tiene el potencial para convertirse en una oportunidad efectiva para el mejoramiento del desempeño docente de educación superior en entornos virtuales.

Se caracteriza por ser flexible e integrador al promover el aprendizaje significativo y la autonomía para aprender, y el aprender a aprender de los docentes.

Las competencias identificadas para cada una de las cinco categorías son las que hacen a un docente competente en la modalidad de educación a distancia en ambientes virtuales, en consecuencia, son las que se potencian en los docentes y, se espera, puedan demostrar que las poseen, a través de un proceso de evaluación que les permitirá certificarse o actualizar sus conocimientos de manera periódica (tabla 2).

Tabla 2. Descripción de categorías del Modelo de evaluación de competencias propuesto para los docentes de educación superior en AVA

Categoría	Subcategoría	Descriptor
FORMACIÓN	Disciplinar	Reflexión y auto observación de la práctica y ejercicio docente. Dominio del saber científico, el conocimiento de las teorías, los conceptos y los métodos de trabajo para resolver problemas de la disciplina o especialidad. Lectura de multicontextos desde la disciplina, la profesión y las necesidades de las comunidades.
	Profesiona	Apropiación de principios, valores y ética, propios de la disciplina y en el ejercicio profesional.
	Institucional	Teleológico. Actuación con propiedad de la institución. Alineación del proyecto de vida personal con la misión y visión institucional.
PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	Enseñanza y aprendizaje	Comprensión de la enseñanza centrada en el aprendizaje a partir de la pedagogía, la didáctica y la evaluación, desde la modalidad de educación a distancia en entornos virtuales. Comprensión de la estructura curricular desde el macro, el meso y el microcurrículo. Apropiación del modelo y las líneas de actuación de la institución.
	Investigativa	Desarrollo de habilidades para aprender a investigar desde las diferentes áreas del conocimiento.
	Cognitiva	Desarrollo de habilidades de pensamiento de orden complejo y las habilidades mentales para la comprensión.

Categoría	Subcategoría	Descriptor
HUMANA Y SOCIAL	Socioafectiva	Desarrollo de las habilidades blandas (<i>soft skills</i>).
	Personal	Educación para la vida personal, pública y laboral.
	Social	Potenciación para un desarrollo humano pleno e integral: equidad, igualdad social, inclusión, felicidad del respeto, promoción y cuidado de la salud, y una mejor relación entre el ser humano, el medio ambiente y la vida.
COMUNICATIVA	Dialógica	Comprensión de las redes de información y los tipos de comunicación con multirecursos y multicanales.
	Interactiva	Aplicación de lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva.
	Reticular	Aplicación del criterio de actuación en diferentes contextos.
TECNOLÓGICA	Innovación	Tecnologías emergentes.
	Interacción	Reflexión de la práctica de los saberes pedagógicos al utilizar la tecnología como apoyo para la enseñanza articulada a la sociedad del conocimiento.
	Información	Uso del lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.

Fuente: elaboración propia.

El modelo de evaluación de competencias en AVA ofrece un marco integral para valorar el desempeño de los docentes en entornos virtuales, también permite identificar fortalezas y áreas de mejora, lo cual promueve el desarrollo profesional continuo. La implementación de este modelo no solo garantiza la calidad de la educación en línea, sino que también contribuye a la creación de comunidades de aprendizaje dinámicas y colaborativas. A medida que la tecnología evoluciona y las necesidades de los estudiantes cambian, este modelo puede adaptarse y perfeccionarse para seguir siendo relevante y efectivo en la formación de docentes competentes en el ámbito de la educación superior.

Conclusiones

Es fundamental cualificar a los docentes universitarios en competencias, capacidades y habilidades tanto cognitivas como emocionales, mediante un modelo integral basado en competencias. Este enfoque no solo tiene como objetivo capacitar y formar a los docentes, sino también permitirles ser evaluados, con el fin de desarrollar, potenciar, dinamizar y desplegar sus habilidades y competencias. De esta manera, se fomenta la mejora continua de la calidad de vida a través del aprendizaje, en el marco del paradigma humanista.

Las competencias que deben caracterizar a los docentes en entornos virtuales incluyen productividad, creatividad, gestión del conocimiento, investigación, habilidades blandas e innovación. Las cuales son esenciales para responder positivamente a las demandas de la práctica educativa y las necesidades de diversos contextos educativos. Por lo tanto, la formación y capacitación del cuerpo académico de las IES debe enfocarse en la cualificación articulada de estas habilidades y competencias.

Ahora bien, para establecer y categorizar las competencias necesarias para un docente universitario en ambientes virtuales, es crucial desarrollar competencias cognitivas relacionadas con el conocimiento, la investigación y la innovación; competencias inter e intrapersonales vinculadas al ser, es decir, a las habilidades, acciones y consistencia conductual del individuo; competencias sociales que faciliten la interacción efectiva con otros; así como competencias transversales y profesionales que abarquen la planificación, el uso de tecnologías, la creación de grupos colaborativos y metodologías de evaluación, para alcanzar el saber hacer.

La cualificación de los docentes universitarios en competencias para ambientes virtuales no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también facilita su adaptación a las nuevas exigencias del entorno académico digital. Fortalecer estas competencias permite a los docentes diseñar y ejecutar estrategias pedagógicas más efectivas, fomentar un aprendizaje autónomo y colaborativo, y utilizar de manera óptima las herramientas tecnológicas disponibles. En consecuencia, se contribuye significativamente al progreso académico de los estudiantes y al fortalecimiento del sistema educativo en su conjunto, en alineación con las tendencias globales y las necesidades emergentes en la educación superior.

La formación continua en la UNAD debe ser integral y abarcar el desarrollo personal y profesional de los educadores. Es esencial que esta formación incluya una amplia gama de competencias, como la capacitación pedagógica específica para entornos virtuales, el fortalecimiento de las humanidades para un enfoque más holístico, y la mejora de las habilidades de comunicación y tecnología. Este enfoque multidimensional garantiza que los docentes estén equipados para enfrentar los retos del aprendizaje a distancia, mejorando su capacidad para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas efectivas que respondan a las necesidades y expectativas de los estudiantes en un contexto virtual.

Referencias

Alvarado, M. y Barba, M. (2016). *Gestión del talento humano e innovación de la enseñanza y el aprendizaje*. Palibrio.

- Abadía, A. R., Bueno, C., Ubieto, M., Márquez, M., Sabaté, S., Jorba, H. y Pagés, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210439>
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Paidós
- Bindé, J. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la Unesco*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Decibe, S. (1999). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, v. 5. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117236>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., Luna Serrano, E. y Rueda Beltrán, M. (2016). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.008>
- García Ponce de León, O., Pérez Mora, R. y Miranda Zea, A. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (31 de agosto al 1 de septiembre de 2008). *La práctica educativa y su evaluación: consideraciones para la elaboración de una propuesta* [Ponencia]. Segundo Congreso Internacional de Evaluación de la Función Docente. Chile: Universidad de La Frontera.
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G. y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Corporación Colombia Digital. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

- Montserrat, G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), 33-40. <https://doi.org/10.15174/au.2008.130>
- Morales, S. (2011). La construcción de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigaciones UNAD*, 10(2), 9-23. <https://doi.org/10.22490/25391887.751>
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 1-20.
- Perrenoud, P. (2000) *Las 10 nuevas competencias docentes para enseñar*. Editorial Artmed.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. J.C. Sáez.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>
- Rodríguez, C. O. S., Contreras, R. D. y del Toro Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la formación del profesional. *Acción Pedagógica*, 16(1), 30-39.
- Unesco. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Equipo del informe de seguimiento de la educación en el mundo. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2011). *Proyecto Académico Pedagógico Solidario 3.0*. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). (2012). *Versión inicial Estatuto Docente*.
- Tobón, S. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968540>

Lecturas sugeridas

- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio-Muñoz, I., Frago, R., García-Lupión, B., García-García, M., González-González, D., Guardia, S., Ibarra, M., López-Fuentes, R., Rodríguez-Gómez, G. y Salmerón-Vilvhez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 23-37. <https://turia.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4122>

- Camargo, I. y Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 401-455.
- Cardona, A., Barrenechea, M., Mijangos, J. J. y Olascoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- Elton, L. (1996). Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. En R. Aylett y K. Gregory (Eds.), *Evaluating Teacher Quality in Higher Education*. The Falmer Press.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencia. *Acción Pedagógica*, 16, 48-57.
- Leal Afanador, J. (2013). La ecología de la formación e-learning en el contexto universitario. En N. Arboleda y C. Rama (Eds.), *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades* (pp. 65-80). http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- Luna, E. y Rueda, M. (2001). Participación de académicos y estudiantes en la evaluación de la docencia. *Perfiles Educativos*, 23(93), 7-27.
- Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers description of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser un profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>