

22

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE SUS COMPETENCIAS ESENCIALES. EXPERIENCIAS Y PROYECCIONES DEL PERFECCIONAMIENTO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA

TEACHING PROFESSIONALISM FROM THEIR ESSENTIAL COMPETENCES. EXPERIENCES AND PROJECTIONS OF THE ACADEMIC DEVELOPMENT OF THE TECHNICAL UNIVERSITY OF MACHALA

Elida María Rivero Rodríguez¹
E-mail: erivero@utmachala.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8537-7832>
Luis Pastor Carmenate Fuentes¹
E-mail: lcarmenate@utmachala.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6057-2746>
Gisela de los Ángeles León García¹
E-mail: gleon@utmachala.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6884-6112>
¹Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Rivero Rodríguez, E. M., Carmenate Fuentes, L. P., & León García, G. Á. (2019). La profesionalización docente desde sus competencias esenciales. Experiencias y proyecciones del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 15(67), 170-176. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

La calidad del graduado universitario depende de varios factores que interactúan armónicamente en su formación. Entre ellos, se destaca la profesionalización del docente, demostrada en sus competencias esenciales, las cuales tienen incidencia en la efectividad del proceso educativo. La profesionalización como proceso es una exigencia que deviene del desarrollo social y como tendencia es deseable porque garantiza mayor calidad en el desempeño docente. Para el profesor universitario este proceso converge en dos dimensiones: el de docente y el de investigador. El trabajo que se presenta tiene el propósito de exponer los resultados parciales de la aplicación de un plan de perfeccionamiento académico en la Universidad Técnica de Machala; devenido de la aplicación de métodos teóricos y empíricos. Los resultados obtenidos permitieron la estructuración de dicho plan, la proyección de la pirámide de categorías docentes de la Universidad a partir de relacionar el sistema de cursos con las exigencias de cada una de ellas y la planificación de la profesionalización individual de cada docente.

Palabras clave:

Profesionalización, competencias docentes, perfeccionamiento

ABSTRACT

The quality of the university graduate depends on several factors that interact harmonically in their training. Among them, the professionalization of the teacher stands out, demonstrated in its essential competences, which have an impact on the effectiveness of the educational process. Professionalization, as a process, is a demand that comes from social development and as a trend, it is desirable because it guarantees greater quality in the teaching performance. For the university professor, this process converges in two dimensions: that of teacher and that of researcher. The work that is presented has the purpose of exposing the partial results of the application of a plan of academic improvement in the Technical University of Machala; derived from the application of theoretical and empirical methods. The results obtained allowed the structuring of said plan, the projection of the pyramid of educational categories of the University from relating the system of courses with the demands of each of them and the planning of the individual professionalization of each teacher.

Keywords:

Professionalization, teaching competences, improvement.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común el abordaje de la temática relacionada con la profesionalización docente, proceso devenido del propio desarrollo social, económico y cultural del siglo XXI que presenta como necesidad la mejora educativa y por ende el desempeño profesional del profesorado universitario.

Lo anterior, enmarcado en la sociedad del conocimiento, enfatiza la importancia de la profesionalización docente y crea una conciencia del papel del profesorado sobre la calidad de la educación. A esto le debemos agregar que la mayoría del profesorado universitario no tiene una formación profesional relacionada con las ciencias pedagógicas, lo cual justifica su profesionalización docente desde sus competencias esenciales.

Por su parte, la educación superior ecuatoriana como parte de este universo, transita por cambios en su modelo educativo, el cual requiere para su ejecución de la excelencia profesional del profesorado, convirtiéndose en un reto que ha generado numerosas investigaciones relacionadas con el tema, marcando un cambio de perspectiva en el desempeño de los docentes, fundamentalmente desde la dimensión pedagógica.

En esta dimensión se debaten aspectos que resultan esenciales si se aspira a lograr la profesionalización del docente universitario. Se asume la noción de que este no posee formación pedagógica inicial. Ejerciendo la profesión primero por imitación y luego por acumulación de saberes y experiencias, lo que le permite alcanzar niveles de desempeño que, si bien le permiten un determinado éxito en la impartición de su asignatura, no serán condición suficiente para redimensionar el proceso de formación de los profesionales del siglo XXI.

Para ello el profesor universitario no solo debe investigar sobre el contenido de la ciencia que enseña sino también sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en aras de su perfeccionamiento, constituyéndose la investigación pedagógica en una dimensión a atender en el proceso de profesionalización docente.

En tal sentido diversos autores enfatizan en la necesidad de desarrollar competencias en el profesional de la educación en el nivel universitario que lo habiliten como un profesional en su campo; hállese de dominio de contenidos, técnicas y métodos de enseñanza, hábitos investigativos, capacidad de análisis de su práctica, sensibilidad al cambio y a la innovación; pero sobre todo dotado de voluntad como requisito indispensable para ser nominado un profesional del campo educativo universitario.

Bajo estos precedentes, el trabajo que se presenta tiene el propósito de exponer los resultados parciales de la aplicación de un plan de perfeccionamiento académico en la Universidad Técnica de Machala; devenido de la aplicación de métodos teóricos y empíricos.

DESARROLLO

El desempeño del docente universitario está asociado a la calidad de la formación profesional de los estudiantes de grado y a la superación de los estudiantes de posgrado. El cumplimiento de sus funciones desde la aplicación de los conocimientos científicos, involucrados en sus modos de actuación, instituye el aseguramiento de dicha calidad. En ello, la selección de los contenidos para la preparación integral del docente se establece como un reto para la educación superior contemporánea, toda vez que la mayoría de ellos no se formó para ejercer la docencia universitaria.

Al considerar el espíritu de excelencia del Modelo Educativo de la Universidad Técnica de Machala y las insuficiencias generales de los docentes, expresadas en necesidades, instan a adoptar una postura teórica que avale la gestión de la preparación de sus docentes. El logro de una coherencia epistémica entre los principios del Modelo y la ciencia generada sobre la calidad del desempeño profesional docente significa la concepción de su preparación. En ese intento se han asumido los siguientes postulados:

“La competencia considerada como: Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas de diversos contextos con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético, desarrollando y poniendo en acción de manera articulada el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer, con el fin de promover la realización personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo del fenómeno empresarial sostenible, la recreación y el disfrute de la vida, la creación artística, la investigación, el cuidado y la protección del ambiente y de las especies vivas”. (Tobón, 2009, p.27)

“El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, y seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes”. (Tobón, 2006, p.2)

La concepción de la preparación de los docentes parte de establecer el vínculo entre competencia docente, en singular; y competencias docentes, en plural.

La competencia docente, en singular, es entendida como la competencia profesional del docente para su desempeño en la interacción social, en los diversos contextos y situaciones de la vida diaria que implican la práctica social de la profesión. Ella se constituye en otra competencia profesional, para aquellos que poseen un título universitario en campos que no sea educacional, lo cual convierte en una dualidad su identidad profesional.

En cambio, las competencias docentes, en plural, se corresponden con las funciones y acciones de la práctica docente del profesor: antes del aula (planeación macro y micro), durante (el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula) y después (acciones vinculadas al proceso mencionado (Guzmán, 2011; Burrola, 2015).

El profesor universitario cumple tres funciones fundamentales: pasar de reproductor de conocimientos a orientador de aprendizaje donde el estudiante busque, procese y aplique los conocimientos; la función investigadora; y la tercera, la gestión académica (Mas, 2011).

Las competencias docentes integran los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y las estrategias meta cognitivas, que le permiten al profesor desempeñarse eficientemente en tres escenarios fundamentales estrechamente interrelacionados: el socio profesional, el institucional y el aula (Mas, 2011; Aguilar, 2015).

Las competencias docentes que argumentan varios autores sobre el profesor universitario se manifiestan en cuatro momentos fundamentales: antes del aula, en el aula, en la universidad y sociedad, y consigo mismo (Bedolla, et al., 2016). Las competencias generales, en esos momentos, se expresan en planificar y diseñar el proceso docente en coordinación con otros profesores, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje facilitando el aprendizaje grupal e individual, tutorar a los estudiantes propiciando acciones para una mayor autonomía, evaluar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, participar responsablemente en la dinámica académico-profesional de la institución (Mas, 2011); Perrenoud, 2004; Bueno, 2008).

La formación de formadores se estructura en tres niveles de acuerdo con el momento de desarrollo que se encuentra el profesor: formación inicial (con carácter de especialización de acuerdo con las necesidades del profesor, adaptado al contexto de trabajo del profesorado, a la cultura docente de la Universidad y de su Facultad, a las características particulares de las asignaturas, entre otros); formación continua (orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente con las necesidades del profesorado y con la formación inicial desarrollada, dirigida fundamentalmente a la especialización docente e investigativa) y formación especializada.

Todo ello dirigido al personal académico ejerza docencia o no, en diversas modalidades que faciliten el acceso, y en sus variadas tipologías: cursos, grupos de discusión, tertulias, seminarios, trabajo metodológico (Valcárcel, 2003, citado por Mas, 2009; Navío, 2007; Tejada, 2009; Mas, 2009).

Sobre la competencia investigativa:

La competencia investigativa del profesor universitario consiste en diseñar, desarrollar y evaluar programas y proyectos de investigación e innovación pertinentes; gestionar programas y proyectos de investigación desarrollo e innovación, y publicar los resultados de sus investigaciones (Mas, 2011).

La formación científico-investigativa del docente universitario se concibe como un proceso social y sistematizado dirigido a desarrollar las capacidades intelectuales de los sujetos implicados, en un espacio de construcción de significados y sentidos, con una intencionalidad cultural, social e individual, que redunde en la transformación de la realidad y auto transformación de dicho docente. Ello, a partir de crear una cultura investigativa de avanzada, mediante la cual el docente se apropie de formas lógicas indagativas-argumentativas del pensamiento dialéctico que las integre a las experiencias de su profesión en los proyectos que realice (Echevarría, 2011).

Sobre la competencia digital docente:

- Competencia Digital se considera algo más que operar adecuadamente los dispositivos digitales, se trata de un conjunto de habilidades técnico-procesuales, cognitivas y socioemocionales necesarias para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital (Eshet-Alkalai, 2012). Uso de medios telemáticos para localizar, recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, comunicar y participar en redes de colaboración.
- Competencia Digital Docente comprendida como la necesidad del profesorado de poseer una competencia digital que le permita utilizar la tecnología con eficacia, de forma adecuada, adaptada a los estudiantes y a los aprendizajes que estos deben conseguir (Cantabrana & Gisbert, 2015).
- El Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación en el Proyecto Marco Común de Competencia Digital Docente, en su versión 2.1 (2017) declara 21 competencias agrupadas en 5 áreas.
- Información y alfabetización informacional: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.
- Comunicación y Colaboración: comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas

en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar.

- Creación de contenido digital: crear y editar contenido nuevo (textos, imágenes, videos), realizar producciones artísticas, Multimedia.
- Seguridad: protección personal, protección de datos, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
- Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital.

Por su parte el Modelo Digital Building, modelo noruego creado por Krumsvik en 2011, está conformado por tres niveles:

- Habilidades digitales básicas: Acceder información y comunicarnos en situaciones cotidianas.
- Competencia Didáctica con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Utilización adecuada de las Tic junto con estrategias didácticas que facilite la construcción del conocimiento.
- Estrategia de aprendizaje permanente: docente debe entender cuáles son los elementos, recursos y fuentes para seguir aprendiendo de manera continua.

Los Estándares Nacionales de Tecnologías de Información y Comunicación para Docentes (NETS) consideran los siguientes aspectos:

- Facilitan e inspiran el aprendizaje y la creatividad de los estudiantes.
- Diseñan y desarrollan experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la era digital.
- Desarrollan ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC.
- Modelan el trabajo y aprendizaje característicos de la era digital.
- Demuestran competencia en el manejo de los sistemas tecnológicos (TIC).
- Promueven y ejemplifican ciudadanía digital y responsabilidad.
- Se comprometen con el crecimiento profesional y con el liderazgo.

Sobre la competencia socio profesional:

El asumir que en la actualidad se vive en un mundo complejo, de incertidumbres, donde se reestructuran realidades que se consideraban perennes. Esos cambios multidimensionales (Castels, 2006) se deben enfrentar con conocimiento, donde, equitativamente, se necesita además de saber y saber hacer, el saber ser, demostrando quién es uno mismo, con su individualidad y originalidad irrepetibles. Nuevos contenidos, métodos, medios

y formas sociales de trabajo inciden en la configuración de la profesionalidad, donde lo social es trascendental (Echevarría, 2008).

Las competencias sociales se consideran los comportamientos conscientes que facilitan resolver situaciones de manera efectiva y aceptable para el sujeto y el contexto social donde se desenvuelve. Entre ellas se destacan las habilidades básicas: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, aguardar turno, mantener una actitud dialogante, saber escuchar, y respetar a los demás; y los superiores: la comunicación, la empatía, la asertividad, la toma de decisiones, la autoestima, la prevención y solución de conflictos, la dinámica en el grupo, y el control de las emociones (Marcuello, 2011; Langeveld, Gundersen & Svartda, 2012).

Sobre la competencia cultural:

El multiculturalismo, la competencia transcultural y la conciencia cultural como vías de mejorar el trabajo educativo; la competencia cultural, como resultado del compromiso, socialmente compartido, con el fomento de la justicia social, por cuanto trabajamos en entornos culturalmente diversos (Lum, 2011).

La competencia cultural ha tenido diversas conceptualizaciones e interpretaciones que van desde lo más general a lo más específico. Debido a ello se asumen varios enfoques que se complementan entre sí.

Se adopta la competencia cultural como el conjunto de comportamientos, actitudes y políticas congruentes que se unen en un sistema, agencia o entre profesionales y permiten que ese sistema, agencia o esas profesiones trabajen efectivamente en situaciones transculturales (Garran & Wermeister, 2013). Ello, sin dejar de considerar que la cultura es cambiante, no es un fenómeno uniformemente positivo y exige, más que una comprensión de la diversidad, una concientización de lo diverso.

La competencia cultural asimilada como el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que permitan respetar las diferencias e interactuar, efectivamente, con individuos de disímiles antecedentes. Ello implica involucrar el respeto y apertura hacia esas diferencias, haciendo conciencia de que las creencias, las tradiciones, las costumbres, la historia, el folklore y prácticas culturales pueden ser incomparables a las propias, sin embargo, se actúa correctamente.

El modelo de competencia cultural basado en cinco principios básicos: valorar la diversidad, conducir una autoevaluación cultural, comprender la dinámica de las diferencias, institucionalizar el conocimiento cultural y

adaptarse a la diversidad (la diversidad que considere los siguientes tipos: grupos marginados o socialmente excluidos, nacionalidad, origen étnico, idioma nativo, raza, género, orientación sexual, clase social, prácticas y creencias espirituales, capacidad física y mental, edad, estatus educativo, estatus familiar, estatus de salud, habilidades y talentos, costumbres, ideas, experiencia militar, área nacional, regional u otra área geográfica, tenencia de propiedades, estatus ocupacional).

La competencia cultural docente comprendida como la posesión de una cultura general integral de carácter humanístico que le permita mantenerse actualizado sobre los acontecimientos científicos, políticos, económicos, históricos, sociales, ideológicos, artísticos tanto el ámbito universal, como nacional y regional (Viteri, 2015).

Características del perfeccionamiento académico de la Universidad Técnica de Machala.

El acercamiento a las características históricas que ha tenido el perfeccionamiento docente en la Universidad Técnica de Machala, como resultado de los métodos empíricos utilizados en el diagnóstico, permite resumir las siguientes contradicciones (Quezada, Borja & Ordoñez, 2016):

Planificación espontánea de la superación profesional docente en dependencia de necesidades identificadas por el conocimiento empírico, en lugar de temáticas como resultado del diagnóstico de las carencias integrales del profesor.

Desarrollo de cursos de capacitación aislados sin un direccionamiento teórico-práctico que considere, conscientemente, las competencias necesarias del docente en un plan sistémico.

Participación en eventos de capacitación por iniciativas personales o seleccionados por autoridades sin relación a un plan que contribuya al perfeccionamiento académico sistemático y en espiral.

Diseño de cursos de capacitación para los docentes universitarios con contenidos pertinentes al campo de conocimiento, según las decisiones de la diversidad de capacitadores, sin considerar la pertinencia al Modelo Educativo de la Universidad Técnica de Machala.

Organización de cursos de capacitación sin relación con la pirámide categorial de la Universidad y sin la contribución necesaria a regular el logro de las categorías docentes por los profesores.

Masa crítica de profesores nacionales e internacionales que mezclan la superación básica y superior, provocando un eclecticismo en la gestión del proceso docente

educativo, en lugar del estrecho vínculo con los sustentos epistemológicos del Modelo Educativo de la Institución.

Las contradicciones externas, sintetizadas e inducidas del análisis de los diversos cursos de capacitación realizados instan a la planificación, organización, mando y control de la preparación integral de los profesores de la Universidad. La satisfacción de las demandas del Modelo Educativo y de las competencias que los profesores deben proyectarse en un plan concreto pensado.

La síntesis de los fundamentos teóricos asumidos sobre los procesos de profesionalización y desarrollo de la competencia docente, así como la situación actual en la Institución, permite direccionar los objetivos y acciones al perfeccionamiento académico de los profesores universitarios. Ello permitirá elevar la calidad del desempeño docente y por ende la calidad de la formación de los profesionales de las distintas carreras

Estructura del Plan de Perfeccionamiento Académico de la Universidad Técnica de Machala

El Plan de Perfeccionamiento Académico de la Universidad Técnica de Machala, se sustenta en concepciones contemporáneas y contextualizadas y representa un instrumento ideal para el desarrollo de la competencia docente en los profesores vinculados a la Institución.

Para la construcción del marco teórico del plan se utilizaron métodos teóricos y empíricos. Se partió del método histórico-lógico para determinar las tendencias evolutivas de la profesionalización docente universitaria; el analítico-sintético y el inductivo deductivo para la caracterización gnoseológica del desempeño profesional docente y sus formas de profesionalización, así como para la interpretación de los datos obtenidos en el Estudio de Documentos; así mismo; el tránsito de lo abstracto a lo concreto permitió identificar las contradicciones externas del desempeño docente hasta la concreción del plan; la modelación y el sistémico para fundamentarlo y elaborarlo

La información empírica relacionada con el nivel de la competencia docente de los profesores de la Universidad se realizó mediante una entrevista a la Subdecanos y demás directivos de las Unidades Académicas, así como a los directores de Investigación, de Vinculación, de Tecnologías de la Información y la Comunicación, y de Evaluación Institucional. Ello permitió seleccionar los siguientes materiales para su estudio: Modelo Educativo de la Universidad, Informe de las necesidades de perfeccionamiento académico de los docentes, y el Informe diagnóstico preliminar para la evaluación de carreras.

El Plan de Perfeccionamiento Académico de la Universidad Técnica de Machala se estructura en: Datos

de información general; Introducción (como síntesis de todo el documento); Fundamentación teórica del proceso de profesionalización docente; Objetivo general y específicos que expresan sus propósitos esenciales; Acciones de perfeccionamiento académico que incluyen los cursos básicos, superiores y de actualización; Acciones de aseguramiento tanto del talento humano como de recursos, las orientaciones y procedimientos para la ejecución; Acciones de seguimiento y control; Bibliografía utilizada y Anexos.

Como parte de las acciones del plan de perfeccionamiento académico se propone lo siguiente:

Cursos Básicos para desarrollar anualmente:

- Para el desarrollo de las competencias docentes son los siguientes: Pedagogía, Didáctica General, Modelos Educativos.
- Para el desarrollo de la competencia investigativa: Epistemología de la Ciencia, Metodología de la Investigación, Estadística I, Lengua Inglesa (Nivel A2).
- Para el desarrollo de la competencia digital docente: Microsoft Office, Gestión de la Información Científica.
- Para la competencia socio-profesional: Lengua Materna: expresión oral y escrita.
- Para la competencia cultural: Cultura y Sociedad, y Legislación Educativa.

Cursos Superiores:

- Para el desarrollo de las competencias docentes son los siguientes: Diseño Curricular, Métodos Activos y Técnicas participativas, Evaluación del Proceso de Enseñanza Aprendizaje, Didácticas Específicas, Gestión del Proceso Docente Educativo.
- Para el desarrollo de la competencia investigativa: Gestión de Programas y Proyectos de Investigación, Métodos y Técnicas de Investigación Científica, Estadística Aplicada, Redacción Científica, inglés con Fines Específicos.
- Para el desarrollo de la competencia digital docente: Tecnología Educativa y Gestión del Conocimiento, Plataforma Virtual Educativa de la UTMACH.
- Para la competencia socio-profesional: Ética Socio Profesional pedagógica, Liderazgo Socio-Profesional Docente, Cursos específicos de la profesión.
- Para la competencia cultural: Apreciación de la Cultura Universal

Cursos de Actualización Profesional, se definen a partir de identificar creaciones e innovaciones asociadas a las distintas competencias asumidas.

Los diseños de dichos cursos son propuestos por docentes externos a la Universidad Técnica de Machala, pero aprobados por la Comisión Técnica Permanente y el Consejo Académico. Sus contenidos constituyen aportes significativos contemporáneos que en ningún momento repiten lo planificado en los cursos básicos y superiores.

CONCLUSIONES

El Plan de Perfeccionamiento Académico de la Universidad Técnica de Machala, se sustenta en concepciones contemporáneas y contextualizadas, y representa un instrumento ideal para el desarrollo de la competencia docente, lo cual garantiza el impacto proyectado en el desempeño integral de los profesores, en la calidad de la formación profesional de los estudiantes, y en la solución de los problemas que demanda la sociedad ecuatoriana.

La planificación realizada incluye cursos básicos, superiores y de actualización profesional, direccionada a las necesidades detectadas y relacionados con el modelo educativo de la Universidad; materializada a través del Plan de Desarrollo Individual del Profesor lo cual repercute en la profesionalización docente desde sus competencias esenciales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, R. (2015). Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bedolla, R., Miranda, A., Bedolla, D., Sánchez, O., Castillo, B., Gervacio, H., & Bedolla, J. J. (2016). Evaluación de competencias docentes. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 4(1). Recuperado de <https://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/articulo/view/204/138>
- Bueno, C., Tejada, J., Navío, A., Ruiz, C., & Mas, O. (2008). Funciones y Escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. Revista de la Educación Superior, 37(146), 115-132. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200008
- Burrola, M. (2015). Evaluación de las Competencias Básicas en TIC en docentes de educación superior en México. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Cantabrana, L. & Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Revista Educar* 2015, 51(2), 321-348. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2015v51n2/educar_a2015v51n2p321.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Echevarría, M. (2011). *Estrategia de gestión de la formación científica-investigativa del docente universitario*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9. Recuperado de <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>
- España. Instituto Nacional de Tecnología Educativa y de Formación. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Versión 2.1. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Garran, A. M., & Wermeister, L. (2013). Cultural Competence Revisited. *Journal of Ethics & Cultural Diversity in Social Work*, 22(2), 97-111. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1004999>
- Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14 (1), 151-163. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39-51. Recuperado de <https://journals.lub.lu.se/hus/article/view/4578>
- Langeveld, J., Gundersen, K., & Svartda, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381-399. Recuperado de https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/98941/Langefeld_Gundersen_Svartdal.pdf?sequence=1
- Lum, D. (2011). *Culturally competent practice: A framework for understanding diverse groups and justice issues* (4th ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole Cengage Learning.
- Marcuello, A. (2011). *Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo*. Recuperado de http://www.psicologia-online.com/autoayuda/asertividad/competencias_sociales.shtml
- Más Torrelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 15(3), 12-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230013.pdf>
- Mas, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Bellaterra.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- Quezada, A., Borja, A. & Ordoñez, R. (2016). *Modelo Educativo Integrador y Desarrollador de la Universidad Técnica de Machala*. Machala: UTMACH.
- Tejada, J. (2009). *Competencias docentes*. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Tobón, S. (2009). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/aspectos_basicos_formacion_basada_competencias.pdf
- Viteri, T. (2015). *Las competencias en la profesionalización del docente universitario*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/telmoviteri/las-competencias-en-el-docente-universitario>