

Resumo: O storytelling é uma prática que se fez muito popular dentro da disciplina da comunicação publicitária. No entanto, ultimamente tem incorrido em algumas distrações que provêm do esquecimento dos fundamentos básicos da narração, atividade exclusivamente humana e que lhe contribui estrutura. O seguinte trabalho explorará e seleccionará quais são as ferramentas teóricas básicas do relato literário que podem marcar a diferença, à hora de encarar a tarefa da criação de uma peça de storytelling. Transitar-se-ão autores como Aristóteles, Fer-

nando Domenech, Gerard Genette, Umberto Eco, Paul Ricœur, Barthes, Irene Klein e Jorge Luis Borges, entre outros.

Palavras Chave: história - conflito - herói - autor - leitor

(*) **Jorge Alberto Pradella.** Licenciado en Publicidad. Profesor de la Universidad de Palermo de las asignaturas Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita.

Competencias docentes para procesos educativos con uso de las TIC. Aproximación a un perfil docente para la sociedad del conocimiento

Fecha de recepción: junio 2017

Fecha de aceptación: agosto 2017

Versión final: octubre 2017

Marcos Requena (*)

Resumen: La conferencia propone un perfil basado en competencias del docente para la intervención positiva en procesos educativos universitarios dados en entornos virtuales. Integra propuestas provenientes de la literatura asociada con el pensamiento complejo, el enfoque sociocognitivo del aprendizaje, la formación docente para la era digital, las particularidades de la modalidad blended learning y la cultura digital, con resultados de investigaciones de campo. Particularmente, se centra en los resultados y derivados teóricos del análisis de la experiencia de un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico. Se muestra cómo cada competencia docente integra aspectos cognitivos (conocimientos y habilidades) con aspectos actitudinales y éticos. Asimismo, muestra cómo estas competencias responden a las exigencias que la sociedad de conocimiento le hace actualmente a la educación, y a las potencialidades educacionales que muestran tener los entornos abiertos por las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Palabras clave: perfil docente - competencias docentes - educación virtual - sociedad de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 197]

Introducción

Los cambios educacionales requeridos por la sociedad del conocimiento, entre los que se encuentra la acelerada incursión de las TIC en los espacios educacionales, solo pueden llevarse a cabo si los programas de formación de educadores experimentan una reorientación encaminada a desarrollar en estos una serie de competencias asociadas con la planificación y conducción de la experiencia de aprendizaje como proyecto de vida; el manejo profundo e integrado de los contenidos; el abordaje de distintas modalidades comunicacionales; el manejo didáctico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la organización versátil de los espacios de aprendizaje (Aguerrondo, 2001; Tobón, 2004; Zabalza, 2006).

Es sostenido que la requerida reorientación de los programas de formación docente debe contemplar la integración de las siguientes cinco condiciones: a) énfasis en el diálogo permanente entre teoría y práctica; b) asunción de la transversalidad; c) implementación de modos colaborativos de aprendizaje; d) uso de las Tec-

nologías de la Información y Comunicación (TIC) para crear comunidades virtuales de aprendizaje; e) asunción, de parte de docentes mediadores y docentes en formación, de nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguaded y Cabero, 2002; Gimeno y Pérez, 2002; Silvio, 2000; Valenzuela, 2010).

Lo anterior, lleva a interrogarse acerca de las competencias docentes que responden a las exigencias de la sociedad del conocimiento y que pueden ser desarrolladas mediante programas de formación inicial y complementaria. La presente ponencia ofrece una propuesta de perfil del docente para la era digital, con base en la integración de fuentes literarias y los resultados de dos investigaciones analíticas hechas por el autor sobre un programa de formación docente de modalidad mixta.

A continuación se presenta, primeramente, un conjunto de referentes literarios pertinentes al tema; posteriormente, y muy brevemente, se describen las dos investigaciones analíticas referidas; finalmente, se definen y describen las competencias que constituyen en perfil que se propone.

Referentes teóricos para una aproximación al perfil del docente requerido en la sociedad del conocimiento

El enfoque epistemológico

De acuerdo con Luhmann (1998), Maturana (2009), Morín (1994) y Senge (2005), la realidad o toda parcela que arbitrariamente se aísla en la misma, se comporta –en los entornos sociales– como un sistema abierto, esto es, como un conjunto de factores que interactúan entre sí y con factores externos, de tal manera que de tales interacciones depende la emergencia de los elementos constitutivos de aquella, así como sus modos de ser y de devenir. Altamente relacionada con esta concepción de la realidad se encuentra la correspondiente al conocimiento como una construcción social (Gallego, 1991; Ríos, 1999), con dos emergentes características en la era digital: la perentoriedad y la saturación (Silvio, 2000; Buendía & Martínez, 2007). Este comportamiento sistémico de las realidades sociales se acentúa y hace visible gracias a la globalización: cualquier fenómeno y acontecimiento dado en cualquier parte del planeta tiene, gracias a la inmediata transmisión informativa a través de las TIC, pronta repercusión en fenómenos y acontecimientos en gran parte del globo; asimismo, gracias también a las TIC, está siendo acelerada la velocidad de sustitución de saberes por otros emergentes y, concomitantemente, se está haciendo inconmesurable el volumen informativo al que se puede acceder en cualquier momento y ámbito.

Teorías de Aprendizaje

El enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1979, 1993) tiene dos tesis centrales sobre los procesos del desarrollo y del aprendizaje humano: a) son mediados socialmente, b) se mantienen en permanente interrelación. El concepto de mediación social tiene un lugar central en los trabajos de Vygotsky. Uno de los temas centrales de sus estudios estuvo referido a las funciones psicológicas superiores, de las cuales sostuvo que su desarrollo en el individuo es necesariamente precedido por su manifestación en el contexto social. A esta condición, Lev Vygotsky la llamó ley fundamental (o genética general) del desarrollo cultural (Vygotsky, 1979). Por su parte, el enfoque cognitivo ha sostenido que el aprendizaje significativo tiene dos grandes ventajas en relación con el aprendizaje memorístico: a) es un aprendizaje generativo; b) es un aprendizaje duradero. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Pozo & Monereo, 1997). Más recientemente, en afinidad a los planteamientos de los enfoques cognitivistas y socioculturales del aprendizaje, surge un enfoque que hace énfasis en la necesidad de promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas que los capacita para el aprendizaje autónomo y permanente. Tal enfoque es denominado aprendizaje estratégico (Pozo & Monereo, 1999; Pozo, Monereo & Castelló, 2001), teniendo como tópico central de atención la autorregulación del aprendizaje (Pintrich, 2004; Zimmerman, 1989, 1995).

La evaluación Dinámica

El enfoque de la evaluación dinámica establece que la evaluación –para reportar ganancias de aprendizaje– debe tener tres características: a) hacer énfasis en los procesos intervinientes en el aprendizaje logrado por el evaluado; b) ofrecer al evaluado retroalimentación sobre la calidad de su actuación; c) la relación evaluador-evaluado es bidireccional (Flórez, 1999; Sternberg & Grigorenko, 2002).

Particularidades de los Entornos Digitales de Aprendizaje

De acuerdo con Area & Adell (2009), todo entorno digital de aprendizaje tiene cuatro dimensiones pedagógicas que deben ser consideradas en el diseño, gestión y evaluación de experiencias educativas. Las mismas son:

- Dimensión informativa: recursos y materiales de estudio: textos, animaciones, enlaces, videoclips, presentaciones, etcétera.
- Dimensión práctica/experiencial: actividades y experiencias de aprendizaje realizadas de manera individual o colectiva.
- Dimensión comunicativa: interacción estudiante-estudiante, estudiante-docente, docente-docente.
- Dimensión tutorial/evaluativa: seguimiento y valoración del aprendizaje por el profesor.

Estas cuatro dimensiones pedagógicas corresponden en parte con lo que García-Loreto (2012) considera los “cuatro componentes esenciales de todo programa a distancia: docencia (institución), aprendizaje (alumnos), materiales (contenidos) y comunicación (vías y canales)” (p. 54). A estos componentes, el autor agrega otro, relativo a la diversidad de interacciones que puede existir entre los anteriores: el *diálogo didáctico mediado* entre los actores educativos.

La integración de las cuatro dimensiones señaladas hace que los entornos digitales posean un conjunto de características que los distinguen de los entornos presenciales en los que naturalmente se desarrollaban los procesos educativos antes de la incursión de las TIC y que progresivamente están cediendo lugar a aquellos. Aunque los cambios en los entornos TIC son acelerados, hay algunas características que les son básicas o comunes. Desde temprano en su incorporación al hecho educativo, se les reconoce a los entornos digitales cuatro características fundamentales que impactan los procesos de aprendizaje:

a) Independencia espacio-temporal: están absolutamente desapegados de las dimensiones del espacio y el tiempo: a un entorno digital se le accede en cualquier momento desde cualquier parte del planeta, con los únicos requerimientos de un aparato conectado a Internet; en él se construyen objetos y realidades inmateriales y hay cabida simultánea para un indeterminado número de usuarios. Hernández (2008) describe esta independencia espacio temporal de los entornos TIC con los términos inmaterial e inmediatesta.

b) Multifuncionalidad: no son solamente un medio o espacio; los entornos digitales son a la vez recursos, instrumentos con los que los usuarios construyen conocimientos, nuevas realidades y su propia subjetividad (Hernández, 2008).

c) Multimedia: integran distintos formatos en la presentación y manejo de la información: icónico, simbólico, auditivo, visual, estático, dinámico (Carrasco & Baldvieso, 2014; Ko & Gautam, 2010; Matusiak, 2013).

d) Interactividad: permiten a los usuarios un manejo versátil de la información, al poder realizarle a ésta variadas modificaciones de forma y fondo (Anderson & Hatakka, 2010; Caballero, 2009).

Tal como señalan Caballero (2009) y Carrasco & Baldvieso (2014), las características descritas anteriormente de los entornos digitales conducen a transformaciones en los modos de pensar y de actuar de docentes y discentes, haciendo que los procesos de aprendizaje y de enseñanza –el proceso educativo propiamente– sean transformados a profundidad.

Sobre el aprendizaje independiente y dialógico en entorno digital

Las descritas características y dimensiones pedagógicas de los entornos digitales de aprendizaje son de una manera u otra consideradas en seis de las siete teorías curriculares y psicopedagógicas señaladas y sintéticamente expuestas por Simonson (2006), cuyo objeto es la educación a distancia y –en algunas– particularmente la educación dada con el uso de las TIC. De estas teorías, se toman acá tres teorías: las dos teorías de la independencia y autonomía del estudiante (Moore, 1973, 1997; Wedemeyer 1974) y la teoría de la interacción y la comunicación (Holmberg, 1996).

Según expone Simonson (2006), la teoría de la independencia del estudiante (Wedemeyer, 1974, cp. Simonson, 2006) concibe que toda situación de enseñanza-aprendizaje a distancia está constituida por cuatro componentes: docente, alumnos, contenido y sistema de comunicación. Para este sistema plantea dieciséis características orientadas a dar soporte a la autonomía del estudiante. De tales características, las siguientes son sustancialmente afines con planteamientos asociados con las funciones del docente en entorno digital:

- a) Otorgamiento al estudiante de mayor responsabilidad sobre su aprendizaje.
- b) Fundamento del aprendizaje en la actividad del estudiante.
- c) Adaptación a las diferencias individuales.
- d) Respeto del ritmo de cada estudiante para aprender.
- e) Liberación de la evaluación de posibles barreras asociadas con espacio, el ritmo o secuencia de aprendizaje del estudiante.

Por su parte, la teoría del aprendizaje independiente de Moore (1973, 1997) –de acuerdo con Simonson (2006)– fue inicialmente denominada “teoría de la distancia transaccional”. La misma sostiene que:

La educación a distancia (...) es un concepto pedagógico (...) que describe el universo de las relaciones profesor-alumno que existen cuando éstos están separados por el espacio y el tiempo. Este universo de relaciones puede ser organizado en una tipología elaborada alrededor de tres constructos básicos del campo: a) la estructura de los programas; b) el diálogo entre estudiantes y profesores y c) la naturaleza y el grado de autonomía del estudiante. (Moore, 1997, p. 22)

Con el diálogo estudiante – profesor, Moore (1973, 1997) plantea que el concepto se distingue del de interacción, en tanto éste implica cualquier intercambio comunicativo, mientras que aquél tiene una implicación valorativa: hay diálogo en los intercambios positivos; particularmente en la educación, hay diálogo cuando el intercambio: a) va dirigido a apoyar la comprensión de los estudiantes; b) incluye una variedad de tipos de mensajes: interrogantes, respuestas, opiniones. Por otra parte, señala que el diálogo –gracias a la intervención de las TIC– ha devenido en multidireccional: estudiante individual– profesor; estudiante – estudiante individual, estudiante – grupo, profesor – grupo.

Respecto de la autonomía en el aprendizaje, la teoría de Moore (1973) establece tres aspectos/fases en los que la misma puede tener lugar: a) los objetivos de aprendizaje; b) los métodos de estudio y c) los métodos y criterios de evaluación. Asimismo, señala un conjunto de procesos que deben ser estructurados en todo programa de educación a distancia en función de fomentar la autonomía del estudiante:

- a) Soporte a la motivación del estudiante.
- b) Estimulación del análisis y del pensamiento crítico.
- c) Ofrecimiento de asesoramiento y consejo.
- d) Organización de la creación de conocimiento por parte del estudiante.
- e) Organización de la práctica, la aplicación, la prueba y la evaluación.

Para la propuesta de un perfil de docente en entorno digital importa cerrar el aporte de Moore (1997) con una aseveración suya en relación con el diálogo:

La experiencia sugiere que el alcance del diálogo entre profesores y estudiantes en algunas áreas del saber y en algunos niveles académicos es mayor que en otros, aun empleando medios de comunicación similares. En los cursos de formación inicial en ciencias sociales y educación se ofrecen mayores oportunidades para enfoques de enseñanza socrática altamente inductivos, con trabajo en grupos pequeños, estudios de caso y aprendizaje por proyecto. (p. 23)

Con alta coherencia con la teoría de Moore, particularmente en lo que respecta en el papel del diálogo como componente sistemático de la educación a distancia, se encuentra la teoría de la interacción y la comunicación propuesta por Holmberg (1996). La misma, de acuerdo con Simonson (2006) recibió de su autor en nombre de *conversación didáctica guiada*. La misma relaciona la efectividad de la enseñanza con los sentimientos de pertenencia, la cooperación y el intercambio comunicacional entre los actores del proceso educativo.

Holmberg (1996) señala que si la autonomía del estudiante es un objetivo de la educación mediada por las TIC, es importante promover en aquél la búsqueda y selección de información en la red, así como su aplicación en su campo de estudio: “los estudiantes aprenden el control practicando el control; [no obstante] (...) para la autonomía del estudiante la tutoría personal y el asesoramiento son esenciales” (p. 486).

La teoría establece un conjunto de suposiciones que, a partir del reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes, establece una cadena causal desde la calidad de la interacción profesor – estudiante hasta la calidad del aprendizaje:

a) La educación a distancia generalmente atiende a poblaciones heterogéneas en varios sentidos, y promueve la independencia del estudiante respecto al lugar, tiempo y modos de estudiar.

b) La educación a distancia fomenta la implementación de enfoques metacognitivos, en tanto promueve el conocimiento de la propia cognición y su manejo, así como el aprendizaje afectivo.

c) La educación a distancia tiene como núcleo la comunicación mediada, en la que entran en juego elementos cognitivos y afectivos, estableciéndose relaciones complejas entre los participantes: “la interacción estudiante-profesor mediada ha demostrado ser un medio valioso para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y desarrollar sus habilidades cognitivas. Esto es de importancia decisiva para el potencial de la educación a distancia”. (Holmberg, 1996, p. 487).

d) Las emociones respecto del estudio y los sentimientos vinculados con la relación profesor – estudiante influyen en el nivel de placer de aprender. En este sentido, Holmberg (1996) señala que “desde un enfoque empático [se entiende que] (...) los sentimientos de las relaciones personales entre alumno y docente promueven la motivación, el placer y la eficacia del estudio”. (p. 489)

e) En la educación a distancia, esta promoción de relaciones afectivas favorables se logra no solo mediante la interacción directa profesor-estudiante, sino también “por vía indirecta mediante el estilo de presentación personal, una manera coloquial de escritura y la recurrencia al estudiante para consultarle sobre sus reacciones emocionales, sus opiniones y experiencias”. (p. 489)

Entornos digitales: implicaciones sobre el pensamiento y el aprendizaje

Existe un conjunto de planteamientos sobre los procesos dados en la educación virtual, que tienen alta afinidad con las teorías expuestas anteriormente, fundamentalmente con la propuesta del diálogo como proceso central.

Según explican varios autores (como Agudelo, Urbina & Gutiérrez, 2010; Liu, Magjuka & Lee, 2008), la dinamización de la información y la integración de formatos en los entornos digitales transforman los procesos de pensamiento, haciendo que pasen de ser lineales a ser complejos. Este cambio es de alta resonancia: la concepción de la realidad, las descripciones, explicaciones y predicciones de los hechos se ven profundamente modificados. Las tradicionales divisiones disciplinarias,

causa-efecto, emisor-receptor, enseña-aprende, acierto-error, se ven trastocadas, dando lugar a formas complejas de pensar, en las que los roles humanos se intercambian, el conocimiento se libera de las disciplinas y la verdad toma el sentido de lo temporal, lo compartido y lo funcional.

Caballero (2009) explica que hay cinco fundamentales cambios en las formas de pensar a los que conduce el uso de las TIC y los procesos dados en los entornos digitales: a) uso no solo del pensamiento racional sino también del intuitivo, dada la complejidad informativa; b) sustitución de los modelos dicotómicos y disciplinares de pensar por modelos complejos inter y transdisciplinarios; c) traslado de los procesos y productos creativos, de la subjetividad individual al espacio virtual y compartido; d) liberación de la memoria de gran parte de contenido fácticos y datos (confiado al almacén de dispositivos y espacios electrónicos), para ocuparla con contenidos semánticos: significados y procesos con sentido; e) desplazamiento del predominio del pensamiento intrasubjetivo al predominio del pensamiento intersubjetivo, en el que el diálogo se hace un modo clave de generar conocimiento.

Estos profundos cambios hacen que, en el ámbito de la educación, los aprendices hagan –con apoyo de educadores– un simultáneo y aparente paradójico desplazamiento hacia la cooperación y la autonomía. La cooperación es requerida por el abordaje inter y transdisciplinario de la realidad, la asunción de la verdad como acuerdo intersubjetivo y por el consecuente privilegio del diálogo en la construcción del conocimiento. En este sentido, se presenta como relevante que los docentes aseguren el flujo de la discusión hacia la profundización de los temas y hacia nuevos temas (Alvarez & Morán, 2011); asimismo, que los estudiantes enfatizen los logros compartidos por encima del desempeño individual (Gabbadini, Mari & Volpato, 2013).

Un cambio relevante asociado con las distintas modificaciones epistemológicas y prácticas en los escenarios digitales está referido particularmente al papel del estudiante. De éste es requerida una progresiva autonomía debido al creciente predominio de la concepción del aprendizaje como construcción y no como recepción de conocimiento, a la pérdida de la autoridad docente en materia de cognición y al desplazamiento del docente por la Internet como fuentes de información. En relación con esta condición del estudiante, dada por la incorporación de las TIC a la educación, una de las principales exigencias que una propuesta educativa en línea le hace al docente está referida, de acuerdo con Azevedo, Greene y Moos (2007), a sus habilidades para dar apoyo a aquel en función de que regule sus procesos de aprendizaje.

Blended Learning

El *blended learning* (modalidad mixta o combinada) hace referencia a los programas educativos que integran experiencias virtuales y presenciales. De acuerdo con una variedad de autores, un eficiente programa de aprendizaje de tal modalidad: a) ejecuta procesos desde enfoques pedagógicos diversos, potenciando y diversificando el aprendizaje (Mortera, 2007); b) facilita el acce-

so a fuentes variadas de conocimiento, dando oportunidades para el procesamiento crítico de los contenidos; c) desarrolla la interacción social, considerada necesaria para dar soporte a las actividades de naturaleza cognitiva (Garrison, & Anderson, 2005); d) desarrolla competencias para el aprendizaje autónomo, colaborativo y permanente (Buendía & Martínez, 2007); e) aumenta el control de los actores educativos sobre los objetivos de aprendizaje (Morera, 2007).

En relación con los tres últimos de los rasgos señalados de un eficiente programa mixto, Garrison y Anderson (2005), entendiendo el aprendizaje en línea como un proceso de construcción de conocimiento a través de la colaboración, sostienen que en una comunidad de aprendizaje interactúan tres tipos de presencia humana: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente. La presencia social consiste en la manera en la que los participantes presentan sus distintas dimensiones personales. La presencia cognitiva es definida como “el entorno intelectual que sirve de base al discurso crítico sostenido y a la adquisición y aplicación de conocimiento de alto nivel” (Garrison & Anderson, p. 84). La presencia docente se entiende como el conjunto de todas las acciones o estrategias del moderador dirigidas a “garantizar el equilibrio transaccional adecuado y (...) gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos” (Garrison & Anderson, p. 96).

Competencias Docentes y Sociedad de Conocimiento

Existe una variedad de definiciones de término competencia (Buendía & Martínez, 2007). Integrando los aportes de distintas definiciones estudiadas (Buendía & Martínez, 2007; Salinas, 2007; Tobón, 2004; Zabalza, 2006), para la presente ponencia se entiende por competencia el conjunto interrelacionado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permiten a una persona cumplir de manera autónoma y exitosa con una tarea compleja en un contexto determinado. Los conocimientos conceptuales hacen referencia a los dominios de contenidos teóricos, desde los niveles de datos hasta los del cuerpo complejo de teorías; los conocimientos procedimentales se refieren a las habilidades y destrezas; los conocimientos actitudinales a los valores manifiestos conductualmente.

Zabalza (2006) presenta y analiza ocho competencias profesionales que atribuye a los docentes en la era del aprendizaje mediado por las TIC. Tales competencias son las siguientes:

1. Competencia planificadora, que le permite al docente “concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos” (p. 72).
2. Competencia disciplinar, gracias a la cual el docente selecciona, secuencia, integra y presenta los contenidos a los alumnos de manera que éstos adquieran (a profundidad) los conocimientos que requiere su formación.
3. Competencia comunicacional, la cual –en estrecha relación con la anterior, le permite al docente “ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien or-

ganizadas” (p. 82). Esta competencia se manifiesta en: la conversión de ideas en mensajes, el uso de varias modalidades de mensajes para fortalecer la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes y el acompañamiento de la información con elementos afectivos positivos.

4. Competencia tecnológica, que –como transferencia de la anterior al campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación– le permite al docente manejar las referidas tecnologías como recurso didáctico y medio de expresión y comunicación que le empuja a asumir nuevos roles en el proceso educativo.

5. Competencia metodológica, gracias a la cual el docente: organiza los espacios de aprendizaje; selecciona el método didáctico de acuerdo con el propósito del proceso de aprendizaje abordado; y selecciona y desarrolla tareas instructivas variadas.

6. Competencia relacional o social, la cual capacita al docente para gestionar las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno-alumno), el liderazgo personal y los propios estilos de interacción de tal forma que, construyendo un clima social positivo se favorezca el proceso de aprendizaje.

7. Competencia orientadora o tutorial, por la cual el docente, mediante un proceso que incluye pensamientos, sentimientos y acciones, puede ofrecer al estudiante “una especie de acompañamiento y guía [...en su] proceso de formación” (p. 127).

8. Competencia evaluativa, gracias a la cual el docente puede planear, ejecutar y ajustar los procesos de recolección de información, valoración de la información y toma de decisiones, propios de la evaluación, de modos que favorezcan (por la vía de la retroalimentación) el proceso formativo de los alumnos.

Por otra parte, Tardif (2004), sobre la base de la consideración de que la función docente es –fundamentalmente– la de enseñar, hace un análisis de las exigencias del trabajo docente en relación con cuatro aspectos: a) la naturaleza de los objetivos, b) la naturaleza del objeto, c) la naturaleza y componentes de la relación del trabajador con el objeto y d) el producto del trabajo. En el análisis del autor encuentra elementos comunes con planteamientos de otros autores.

Sobre la naturaleza de los objetivos educativos, Tardif (2004) señala que en la actualidad resultan altamente ambiguos, generales, ambiciosos, heterogéneos y de largo plazo. Estas características de los objetivos educacionales le reporta a los docentes tres exigencias:

1. Ser autónomo (en términos cognitivos y morales) para interpretar y adaptar constantemente, con apoyo en la reflexión, los objetivos a los contextos cambiantes de la acción pedagógica. (Medina & Domínguez, 1993).
2. Tener disposición para incorporar sus esfuerzos en el trabajo colectivo de equipos coordinados de docentes. (Medina & Domínguez, 1993)
3. Poseer habilidad para cumplir con un alto volumen de tareas diversas.

En relación con el segundo y tercer aspectos del análisis, Tardif (2004) apunta que, dado que el objeto del

trabajo docente es un ser activo, constituido por individuos y grupos humanos, las relaciones del docente con el mismo son fundamentalmente relaciones humanas. Este tipo de relaciones, marcadas por la complejidad y la inestabilidad, le exige al docente:

1. Estar atento a las diferencias y particularidades individuales de los alumnos.
2. Orientarse con equidad en el trato con los alumnos.
3. Considerar la dimensión afectiva de la experiencia educativa, poniendo en juego su sensibilidad hacia la intervención de variables emocionales.
4. Intervenir positivamente en la motivación de los alumnos, procurando que las acciones de los alumnos armonicen con las suyas, en vez de oponerseles.

En cuanto al cuarto aspecto del análisis, Tardif (2004) señala dos características del producto o resultado del trabajo educativo: a) el resultado (aprendizaje) se da a lo largo del proceso de su producción (enseñanza), interviniendo en él; b) es difícil determinar si el producto esperado del trabajo se ha logrado o no. De estas dos características del aprendizaje en tanto resultado del trabajo docente, se derivan dos exigencias para el docente:

1. Planificar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en términos de propuesta abierta al cambio, como un proceso que se va construyendo.
2. Incorporar en el proceso evaluativo, de manera explícita y deliberada, procedimientos de intercambio de interpretaciones y de negociación de significados.

Por su parte, Medina & Domínguez (1993), en un marco conceptual asociado con la idea de reforma educativa, señalan que la formación docente debe también buscar desarrollar en los profesionales de la docencia:

1. Capacidades para transformar el sistema en que se encuentran.
2. “Actitudes de apertura, autonomía e innovación” (p. 75);
3. Capacidad y disposición para analizar crítica y constantemente su propio proceso de cambio.

Dos investigaciones analíticas sobre un programa de formación docente de modalidad mixta

El autor de la presente ponencia realizó un detenido análisis de los procesos realizados durante un semestre en un programa de formación docente de modalidad mixta (Requena, 2013), con la finalidad de derivar mediante un proceso de abstracción un modelo de formación del docente investigador basado en la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto. Posteriormente, analizó el mismo programa (Requena, 2016) con fines de derivar mediante el mismo proceso un modelo de andamiaje de la autorregulación del aprendizaje en entorno digital. El programa referido, perteneciente a una universidad venezolana privada confiada a la Compañía de Jesús, está dirigido a profesionales no docentes que, sin formación ni titulación docente, cumplen funciones de docencia en alguna institución de nivel medio o superior.

En ambas investigaciones, el autor integró los datos obtenidos de la experiencia del programa con la información obtenida de la literatura; ello, mediante el método comparativo continuo de la teoría fundamentada (Glaser, 2002a; Glaser, 2002b). Ahora, para esta ponencia, el autor sintetiza parte de los resultados de ambas investigaciones y los integra a las propuestas teóricas antes expuestas, con fines de proponer un perfil del docente para programas educativos dados en entornos digitales; perfil basado en competencias.

Aproximación a un perfil del docente para la era digital

El perfil del docente para entornos digitales que a continuación se describe está configurado por cinco competencias interrelacionadas: pedagógica, investigativa, comunicacional, técnica y ética. Las cinco, en alguna medida o modo, están asociadas al uso de las TIC en el ámbito educativo y con fines educativos.

Competencia pedagógica

Requena (2013) toma del diseño curricular del programa de formación docente analizado la definición de competencia pedagógica que sirve de referente para el análisis, y que muestra consistencia con los referentes epistemológicos y psicopedagógicos expuestos anteriormente, así como con varias de las competencias propuestas por Zabalza (2006): “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para promover, facilitar, intervenir y evaluar el aprendizaje significativo del educando, situándolo en el marco real de los problemas que el mismo debe resolver, en función de contribuir con el desarrollo integral de sus potencialidades” (Universidad Católica Andrés Bello [UCAB], 2003, p. 25)

La referida competencia integra tres grandes aspectos de la función pedagógica, que orientan el proceso de operacionalización de la misma. Tales aspectos son la planificación, la aplicación de estrategias de enseñanza y la evaluación. El primer componente o unidad de competencia consiste en la capacidad manifiesta para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de promover el desarrollo integral del educando y sustento en características de éste, condiciones del contexto y planteamientos teóricos.

Requena (2013) presentan tres criterios que pueden considerarse para formar y evaluar al docente en el desempeño del componente planificación de la competencia pedagógica. Tales criterios son:

- Concepción de la educación como un sistema/proceso social complejo dirigido al desarrollo integral del ser humano. Esta concepción es aún más relevante en el caso de que la educación sea mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, pues éstas, por una variedad de factores (culturales, técnicos, generacionales) se hace más compleja aún que en caso de darse en modalidad presencial. (Requena, 2016)
- Comprensión de que el éxito de la función docente depende, además del dominio de contenido, de elementos socio-emocionales, comunicacionales y estratégicos que deben ser sistemáticamente manejados. En caso de que el proceso educativo se lleve a cabo en ambientes

virtuales o mixtos, es relevante la comprensión de las peculiaridades de los procesos comunicacionales mediados por la tecnología (Requena, 2016)

- Elaboración de planes de enseñanza y aprendizaje sustentados teóricamente y en las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de programas que se implementan en ambientes parcial o totalmente en línea, parte de estas necesidades consisten en la aplicación de estrategias de autorregulación, que les garantice un exitoso aprendizaje autónomo (Requena, 2016).

Por su parte, el segundo componente, la aplicación eficiente de estrategias de enseñanza, hace referencia al uso eficiente de estrategias de enseñanza basadas en enfoques variados, tanto en entornos de modalidad presencial, virtual o mixta y enfatizando el aprendizaje colaborativo y significativo. En la investigación llevada a cabo sobre el programa de formación docente de modalidad mixto, Requena (2013) identifica tres criterios de la puesta en práctica de este componente:

- Concepción del aprendizaje como un proceso complejo y constructivo dirigido a la resolución de problemas. En correspondencia con el incremento de la complejidad del hecho educativo cuando el mismo es mediado por las TIC, los procesos de aprendizaje adquieren mayor complejidad en caso de efectuarse con esta mediación. (Requena, 2016).
- Aplicación de estrategias de enseñanza de enfoques variados, haciendo énfasis en el aprendizaje colaborativo y significativo. Como es sabido, buena parte de las herramientas comunicacionales facilitadas por las plataformas tecnológicas tienen potencialidades para ser empleadas en actividades colaborativas de construcción de nuevos significados.
- Ejecución de estrategias de mediación de aprendizaje en entornos virtuales. En estos entornos, estas estrategias requieren de alta adaptabilidad: a las características poblacionales e individuales, a las exigencias de la tarea o de la actividad (foro, wiki, blogs, videoconferencia, chat...), al contenido.

El tercer componente de la competencia pedagógica, la evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje, está referido al empleo, de forma continua y sistemática, de una variedad de estrategias de evaluación orientadas a la mejora de los procesos de aprendizaje. Al igual que son para los componentes anteriores, Requena (2013) encuentra tres criterios de la puesta en práctica del componente:

- Concepción de la evaluación como un proceso complejo y sistemático en el que deben involucrarse los distintos agentes educativos como sujetos y objetos de dicho proceso.
- Aplicación de una variedad de tipos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. En la aplicación de este criterio, cuando el proceso educativo es dado a distancia mediante las TIC, hay dos aspectos a considerar: a) la necesidad de disponer medios y estrategias para confirmar la identidad de los alumnos en la evaluación (si la actividad es individual) y la participación de

los mismos en casos de actividades colaborativas; b) el aprovechamiento de la presentación previa de los criterios de evaluación como orientaciones a la autorregulación estudiantil.

- Empleo de la evaluación como un proceso continuo dirigido a contribuir con el mejoramiento del proceso de enseñanza. Si la función formativa de la evaluación debe ser privilegiada en experiencias presenciales, debe serlo aún más cuando la experiencia educativa es dada en entorno digital, dado la mayor necesidad de retroalimentación que presentan los estudiantes en este.

Competencia investigativa

Requena (2013) toma la definición de esta competencia de la propuesta de rediseño curricular de la carrera Educación de la UCAB (2010): “Diseña, ejecuta y evalúa proyectos dirigidos a la producción e innovación cognoscitiva o tecnológica requerida para el desarrollo de su ejercicio profesional y la transformación del entorno, en un contexto global” (p. 68). Esta competencia cobra especial importancia en el caso de que el docente incorpora las TIC en su práctica; ello, debido a que gran parte de la experiencia educativa con uso de las TIC aún se implementa siguiendo dos procedimientos asociados: transfiriendo a los entornos virtuales procesos propios de los entornos presenciales; ensayando nuevas estrategias sin soporte teórico (Requena, 2015).

Con la referida definición de la competencia investigativa como referente conceptual, Requena (2013) analiza los resultados formativos del programa de formación docente objeto de su atención. Su análisis lo lleva a identificar resultados asociados a las cuatro unidades o componentes de dicha competencia: recolección sistemática de datos, diseño de investigaciones educativas orientadas al cambio, evaluación de la implementación de planes de intervención y reflexión sobre la experiencia. El primer componente está referido al uso de una variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos, en función de realizar diagnóstico de situaciones problemáticas en el contexto educativo en que se cumple funciones docentes y de evaluar la implementación de planes orientados a la atención de tales situaciones. Son tres los criterios por los que se puede evaluar la práctica de este componente de la competencia:

- Comprensión de la posibilidad de ser un docente investigador si en la práctica profesional se realizan acciones dirigidas a generar conocimiento que permita mejorar dicha práctica.
- Diseño de instrumentos de recolección de datos afines a la investigación educativa. Actualmente, cobra importancia el manejo de herramientas para la recolección de datos en línea, sobre todo si la experiencia educativa se da en tal modalidad.
- Uso variados de técnicas e instrumentos de recolección de datos en el contexto en el que se desempeña.

El segundo componente de la competencia investigativa hace referencia al diseño de investigaciones educacionales orientadas al cambio, sobre la base del análisis de los factores intervinientes en una situación educativa problemática. Dos son los criterios para el análisis de este componente:

- Diagnostica situaciones problemáticas en contextos educacionales, haciendo uso de conocimientos propios de distintas disciplinas.
- Elabora planes de acciones orientados a la mejora de situaciones diagnosticadas, con base en conocimientos de distintas disciplinas.

El tercer componente de la competencia investigativa está referido a la valoración de los resultados de la implementación de los planes de intervención diseñados en el marco de procesos investigativos. Dos son los criterios para analizar la práctica de este componente:

- Aplica una variedad de técnicas para recoger información respecto de la calidad de los procesos y de los resultados de la implementación de planes de acción.
- Valora la implementación de planes de acción y sus resultados, a la luz de los objetivos de aquéllos.

El cuarto y último componente de la competencia investigativa hace referencia a la toma de conciencia y valoración, de manera regular o frecuente, de la actuación personal y profesional, en función introducir mejoras en la misma. Son dos los criterios obtenidos de la investigación para el análisis de este componente:

- Toma conciencia permanente de la calidad de las propias acciones docentes y del contexto en el que éstas tienen lugar, reconociendo las posibles fallas o limitaciones de dichas acciones.
- Realización de transferencias de los conocimientos identificados por la reflexión u obtenidos gracias a ésta, en función del mejoramiento personal y profesional.

Competencia comunicativa

El diseño instruccional del programa objeto de las dos investigaciones de Requena (2013, 2016) define la competencia comunicativa así: “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para facilitar, estimular y producir una comunicación eficaz en diferentes escenarios sociales, en función –principalmente– de contribuir con el proceso educativo del cual se es responsable.”(UCAB, 2003, p. 24). De esta competencia, Requena (2013) identifica el desarrollo de tres componentes en el programa objeto de análisis: contacto afectivo nutritivo con los alumnos; énfasis en la comunicación bidireccional docente – alumno; manejo eficiente de la comunicación oral y escrita.

El primer componente está referido a la abierta disposición a una interacción afectiva con los estudiantes, sobre la base de que estos son primeramente personas. Hay dos indicadores de este componente de la competencia comunicativa:

- Inspiración de confianza a los estudiantes. Esto resulta clave en procesos educativos a distancia: el soporte socioemocional de los procesos de aprendizaje resulta aún más relevante en caso de que estos se den en una modalidad no presencial. (Requena, 2016)
- Apertura a manifestaciones de afectos con los alumnos.

El segundo componente de la competencia comunicativa se refiere a la bidireccionalidad en la comunicación docente – alumno, en la que se procura comprender el punto de vista de los estudiantes. Este componente se analiza (y evalúa) mediante tres criterios:

- Ofrecimiento a los estudiantes del trato que como personas esperan y con adecuación a las características del grupo etario.
- Establecimiento de diálogos con los estudiantes sobre aspectos variados, no solamente académicos. Los sistemas de gestión de conocimiento empleadas para la creación de aulas virtuales permiten la apertura de espacios para este tipo de diálogo (como los foros café, por ejemplo).
- Consideración de las opiniones y situaciones de los estudiantes antes de tomar alguna decisión; ello, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde la planificación hasta la evaluación.

El tercer componente de la competencia comunicativa es el manejo eficiente de varios formatos comunicacionales: oral, escrito, enático, icónico. En la era digital, en la que el contenido se presenta en multiformato, es vital que el docente haga uso eficiente de este. Cuatro son los criterios para el análisis y la evaluación de este componente competencial:

- Uso de términos técnicos para designar conceptos asociados con la práctica docente.
- Elaboración de textos presentando y explicando distintos puntos de vista.
- Manifestación de argumentos bien contruidos que sostienen su propio punto de vista.
- Integración de recursos literales, visuales y audiovisuales que contribuyen con el procesamiento profundo de contenidos complejos.

Competencia tecnológica

Esta es una competencia con advenimiento emergente gracias a la incursión de las TIC en educación. El programa analizado por Requena (2013) no la contemplaba; no obstante, en su análisis identificó su desarrollo incipiente por parte de los estudiantes del mismo. El autor la definió como el “Conjunto integrado de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas requeridos para acceder, procesar, distribuir y presentar información de manera eficiente y responsable utilizando los recursos tecnológicos de actualidad” (p. 449). Integrando los resultados del análisis de programa objeto de estudio de Requena (2013 y 2016) con lo propuesto por Koehler & Mishra (2009) en su modelo TPACK, se identifican tres componentes de esta competencia:

- Uso de la tecnología para la realización de actividades conducentes al desarrollo profesional de la enseñanza. Tales actividades incluyen la búsqueda de fuentes informativas, procesamiento y almacenamiento de información, participación en programas de actualización, etcétera.
- Manejo de la tecnología para la representación de contenidos propios de la disciplina que se enseña. Se trata del uso de paquetes o aplicaciones orientadas a la construcción de recursos organizadores, simuladores y modelos, mediante los cuales el docente representa para sí y para otros contenidos disciplinares.
- Dominio de las actividades pedagógicas que se pueden realizar empleando las tecnologías. Trata de dos tipos de conocimiento: a) sobre lo que puede realizarse,

con fines pedagógicos, con diversos recursos tecnológicos, como redes sociales, blogs, wikis, foros, chat, pizarras interactivas, etcétera; b) sobre cómo proceder (qué estrategias aplicar) para mediar eficientemente aprendizajes con (o en) dichos recursos.

El aporte de la competencia tecnológica a la competencia pedagógica se manifiesta en varios de los criterios de desempeño de ésta: a) en la aplicación de estrategias de enseñanza de variados enfoques, al permitir el manejo recursos tecnológicos en función de favorecer procesos productores de aprendizaje significativo; b) en la ejecución de estrategias de mediación de aprendizajes en entornos virtuales, al permitir el manejo de recursos tecnológicos para la comunicación a distancia.

En relación con el aporte de la competencia tecnológica a la competencia investigativa, existe una serie de fenómenos asociados que señalan la importancia del manejo eficiente de las TIC para quienes se interesan en el acceso, procesamiento y distribución de información actualizada: a) la globalización; b) la saturación informativa; b) la perentoriedad del conocimiento. El manejo eficiente de las TIC contribuyen sin duda a orientarse en el océano sin fin y permanentemente cambiante de información a las que cada instante se puede tener acceso. Por otra parte, las TIC permiten al investigador el acceso rápido a individuos y grupos distantes: en la actualidad, se hace aplicación de técnicas de recolección de datos (como la encuesta y la entrevista) por vía digital.

Competencia ética

Requena (2013) toma la definición de esta competencia del diseño instruccional del programa que analiza: “Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para reconocer, promover, modelar y evaluar la aplicación de valores y principios que favorecen la vida en sociedad y el enriquecimiento del entorno natural y social”. (UCAB, 2003, p. 24). En su análisis –e integración con la literatura– encuentra que dicha competencia hace una aproximación a sus componentes, aunque la baja granularidad de su investigación no permitió precisar los criterios. Tres son los referidos componentes:

- Interpretación del entorno y el proceso educativo desde una perspectiva ética. En este sentido, resulta relevante la toma de conciencia sobre las peculiaridades de los entornos virtuales en lo que respecta a la exigencia de una actuación ética. Tales entornos llevan a resaltar la importancia de la puesta en práctica de valores como la confidencialidad, el respeto a la privacidad y lo íntimo, y la honestidad intelectual.
- Concepción de sí mismo y del otro como personas integrales e interdependientes. Esta concepción de la integralidad y la interdependencia de las personas se hace más importante en el caso de la educación dada en entornos virtuales, dada la separación física de los participantes, que puede llevar a crear una falsa noción de independencia y un trato preponderantemente basado en fines académicos.
- Consciencia de la importancia de la actuación basada en valores éticos. Este criterio se desprende de los anteriores y toma de ellos su relevancia.

Conclusiones

Lo expuesto en el presente artículo lleva a concluir lo siguiente:

1. El perfil de docente para la era digital, propuesto en este documento, resulta de la integración de lo propuesto en fuentes literarias con lo encontrado en el análisis de un programa de formación docente de modalidad mixta.
2. Se presentan cinco competencias que se vinculan entre sí de tal forma que el desempeño de cada una requiere del de las otras:
 - Competencia pedagógica
 - Competencia investigativa
 - Competencia comunicativa
 - Competencia tecnológica
 - Competencia ética
3. La indagatoria hecha por el autor le ha llevado a un análisis de las referidas competencias que muestra mayor granularidad en las tres primeras, mientras las dos últimas no se han analizado aún con igual profundidad. Se espera que en futuras investigaciones se avance en dicho análisis.
4. El análisis de las competencias propuestas en sus distintos componentes tiene gran consistencia con las propuestas teóricas de base. Integran lo propuesto en la literatura sobre las competencias actualmente demandadas por la sociedad de conocimiento con los resultados de dos investigaciones analíticas cuyo objeto de atención fue un programa de formación docente de modalidad mixta.
5. La competencia pedagógica es adaptada a las peculiaridades de los entornos digitales, llevando a éstos una práctica afín a las concepciones epistémicas del pensamiento complejo y el constructivismo, las concepciones sociocognitivas del aprendizaje colaborativo y las propuestas sobre la mediación de las estrategias requeridas para el aprendizaje autorregulado y autónomo.
6. La competencia investigativa se presenta fundamentalmente asociada a la construcción de conocimiento necesaria para el perfeccionamiento de la profesión y la provocación de cambios positivos en el entorno.
7. La competencia comunicativa muestra adaptación a las características y demandas de los entornos digitales, espacios a los que aceleradamente migran los procesos educativos.
8. La competencia tecnológica está fundamentalmente relacionada con el logro de nuevos aprendizajes, tanto de los estudiantes como del docente como permanente aprendiz de contenidos pedagógicos y disciplinares.
9. Aún con notable insuficiencia en la profundidad de su análisis, la competencia ética resalta como esencial en el cumplimiento de la función docente, con mayor relevancia en los contextos emergentes a partir del avance de las TIC en el ámbito educativo. Queda para futuras investigaciones hacer más granulado su análisis.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. & Cabero, j. (2002) *Educación en Red, Internet como recurso para la educación*. Madrid: Ediciones Aljibe, S.L.

- Agudelo, L. R., Urbina, V. S., & Gutiérrez, F. M. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. (Spanish). Apertura: Revista De Innovación Educativa, 2(1), 72-85. Recuperado de EBSCOhost
- Aguerrondo, I. (2001). El docente frente a la sociedad del conocimiento. Elementos para una redefinición de su identidad profesional. En Aguerrondo, I., B. Regnault, M. López, A. Arnaut, J. Bruni-Celli & M. Herrera (Eds.), *Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina* (pp. 105-129). Caracas: AUSJAL – UCAB.
- Álvarez, G., & Morán, L. (2011). *Articulación de las intervenciones en foros formativos online: análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje*. (Spanish). Revista Q, 5(10), 1-23. Recuperado de EBSCOhost
- Anderson, A., & Hatakka, M. (2010). *Increasing Interactivity in Distance Educations: Case Studies Bangladesh and Sri Lanka*. Information Technology For Development, 16(1), 16-33. doi:10.1080/02681100903533719
- Area, M. & Adell, J. (2009): eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe, pp.391-424. Disponible en: <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivista*. México: Trillas.
- Azevedo, R., A. Jeffrey, A. Greene & D. Moos. (2007). *The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning*. Metacognition & Learning 2, 67–87. doi: 10.1007/s11409-007-9014-9 Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11409-007-9014-9>
- Buendía, A. & Martínez, A. (2007). Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual. En A., Lozano, & J. Burgos (Com.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 77-106). México: Limusa.
- Caballero, S. (2009). *Tránsito digital en el ámbito educativo*. Revista Iberoamericana de Educación, 48(6), 1-13. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/218991>
- Carrasco, S. & S. Baldivieso. (2014). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En Ramírez, F. & C. Rama (Edit.) *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. pp. 19-34. Lima: Universidad Alas Peruanas - Virtual Educa. Disponible en: <http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello [UCAB] (2010). Competencias profesionales básicas del educador: unidades de competencia y criterios de desempeño*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gabbiadini, A., Mari, S., & Volpato, C. (2013). *Virtual Users Support Forum: Do Community Members Really Want to Help You?* Cyberpsychology, Behavior & Social Networking, 16(4), 285-292. doi:10.1089/cyber.2012.0412
- Gallego, R. (1991). *Discurso sobre constructivismo*. Bogotá: Magisterio.
- García-Loreto, L. (2012). *Criterios teóricos para alimentar la práctica en educación a distancia*. En Moreno, M. (Coord.). *Veinte Visiones de la Educación a Distancia*.
- Gimeno, J. & A. Pérez. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guadalajara: Udgvirtual. (pp. 54-67). Disponible en <http://es.slideshare.net/SecundariaTecnica23/20-visiones-de-la-educacin-a-distancia>
- Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno, J. & A. Pérez. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. (2002a). *Constructivist Grounded Theory? Forum: qualitatives social sesearch*. 3, (2). Recuperado el 22 de abril de 2005, de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm>
- Glaser, B. (2002b). *Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory*. International Journal of Qualitative Methods, 1 (2). Recuperado el 16 de marzo de 2009, de <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>
- Guadalupe, J. (2007). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En A. Lozano & J. Burgos (Edts.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Limusa.
- Hernández, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 5(2), 26-35. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799725>
- Holmberg, B. (1996). *On the Potential of Distance Education in the Age of Information Technology*. Journal of Universal Computer Science, 2(6), 484-491. Disponible en: http://www.jucs.org/jucs_2_6/on_the_potential_of/Holmberg_B.html
- Ko, Y. M., & Gautam, N. (2010). *Transient analysis of queues for peer-based multimedia content delivery*. IIE Transactions, 42(12), 881-896. doi:10.1080/0740817X.2010.491501
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). *What is technological pedagogical content knowledge?* Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70. Disponible en <http://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>

- Liu, X., Magjuka, R. J., & Lee, S. (2008). *The effects of cognitive thinking styles, trust, conflict management on online students' learning and virtual team performance*. British Journal Of Educational Technology, 39(5), 829-846. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00775.x
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*. Barcelona: Trotta.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? 1*. Fundamentos Biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos, Universidad Iberoamericana, Itesco.
- Matusiak, K. K. (2013). *Image and multimedia resources in an academic environment: A qualitative study of students' experiences and literacy practices*. Journal Of The American Society For Information Science & Technology, 64(8), 1577-1589. doi:10.1002/asi.22870
- Medina, A. & M. Domínguez (1993). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Bogotá: Cíncel.
- Moore, M. (1973). Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661-679. Disponible en: http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/theory.pdf
- Moore, M. (1997). Theory of transactional distance. En Keegan, D. (Ed.) *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge, pp. 22-38. [Versión digital, 2005] Disponible en: <https://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=DrXZEnRePJM&oi=fnd&pg=PP1&dq=Theoretical+Principles+of+Distance+Education+&ots=8DXhfNqkLO&sig=1w32Gml5IVxo9QebaTLRlqHVYLU#v=onepage&q=Theoretical%20Principles%20of%20Distance%20Education&f=false>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mortera, F. (2007). El aprendizaje híbrido o combinado (blended learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En A. Lozano & y J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 125-156). México: Limusa.
- Pintrich, P. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407. doi:10.1007/s10648-004-0006-x
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999) Introducción. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI / Santillana.
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El Uso Estratégico del Conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar* (pp 211- 222). Madrid: Alianza.
- Requena, M. (2013). *Formación del docente investigador. Una aplicación de la teoría fundamentada*. Saarbrücken: Publicia. Disponible en <https://www.editorial-publicia.com/catalog/index>
- Requena, M. (2016). *Andamiaje del aprendizaje auto-regulado en un programa universitario de modalidad mixta. Modelo fundamentado en el análisis del andamiaje provisto en un aula de Blackboard Learn*. Caracas, UCAB: Trabajo de Ascenso a la Categoría Titular. No publicado. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Marcos_Requena_Arellano
- Ríos, P. (1999). El Constructivismo en Educación. *Laurus*. 5(8), 16-23.
- Salinas, P. (2007). Modelo educativo y recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 277-317). México: Limusa.
- Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: UNESCO [Versión electrónica] Disponible en http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/La_virtualizacion_univ.pdf
- Simonson, M. (2006). *Teoría, investigación y educación a distancia*. Barcelona: UOC. [Versión electrónica] Disponible en: <http://uoc112-grupo8.wikispaces.com/search/view/Simonson>
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). *Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- UCAB (2003). *Diseño Curricular del Programa Especial de Licenciatura en Educación*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- UCAB (2010). *Modelo de competencias*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.
- Valenzuela, J. (2010). Evaluación del aprendizaje: práctica y usos de los recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 377-420). México: Limusa.
- Vygotsky, L.S. (1979) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo
- Vygotsky, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En P. Del Río & A. Álvarez (Eds.). *Obras escogidas*. Tomo II (pp. 9-348). Madrid: Visor.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zimmerman, B. (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. Journal of Educational Psychology, 81 (3), 329-339. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/timeline
- Zimmerman, B. J. (1995). *Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective*. Educational Psychologist, 30(4), 217. Disponible en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=9512221751&lang=es&site=ehost-live>

Abstract: The conference proposes a profile based on teacher competencies for positive intervention in university educational processes given in virtual environments. It integrates proposals from the literature associated with complex thinking, the sociocognitive approach to learning, teacher training for the digital age, the particularities of the blended learning modality and digital culture, with results from field research. In particular, it focuses on the results and theoretical derivatives of the analysis of the experience of a mixed-modality teacher training program based on reflective practice as a didactic model. It shows how each teaching competence integrates cognitive aspects (knowledge and skills) with attitudinal and ethical aspects. Likewise, it shows how these competences respond to the demands that the knowledge society currently makes on education, and to the educational potential that the open environments have for Information and Communication Technologies.

Key words: teaching profile - teaching competences - virtual education - knowledge society

Resumo: A conferência propõe um perfil baseado em competências do docente para a intervenção positiva em processos educa-

tivos universitários dados em meios virtuais. Integra propostas provenientes da literatura associada com o pensamento complexo o enfoque sociocognitivo da aprendizagem, a formação docente para era-a digital, as particularidades da modalidade blended learning e a cultura digital, com resultados de investigações de campo. Particularmente, centra-se nos resultados e derivados teóricos da análise da experiência de um programa de formação docente de modalidade mista baseado na prática reflexiva como modelo didático. Mostra-se como a cada concorrência docente integra aspectos cognitivos (conhecimentos e habilidades) com aspectos actitudinais e éticos. Assim mesmo, mostra como estas concorrências respondem às exigências que a sociedade de conhecimento lhe faz actualmente à educação, e às potencialidades educacionais que mostram ter os meios abertos pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Palavras Chave: perfil de ensino - competências de ensino - educação virtual - sociedade do conhecimento

(*) **Marcos Requena.** Doctor en Educación, MSc. en Psicología Cognitiva y Licenciado en Filosofía.

Incidencia de las redes sociales de Internet en la historiografía

Fecha de recepción: junio 2017
Fecha de aceptación: agosto 2017
Versión final: octubre 2017

Héctor Augusto Rotavista Hernández (*)

Resumen: La presente ponencia, a partir de las conclusiones de la Tesis de Maestría: “Realidades e idealidades en la ciudad narrada. Incidencia de las redes sociales de Internet en los imaginarios urbanos. El caso de la ciudad de Pereira (2006-2014)”, plantea la idea de implementar el uso de las redes sociales y foros de Internet en la escuela para fomentar el interés en la historia, por parte de los alumnos, como un proceso cercano a la vida cotidiana.

Palabras clave: redes sociales – foros – internet – imágenes – imaginarios – historia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 199]

Punto de partida

La tesis *Realidades e idealidades en la ciudad narrada. Incidencia de las redes sociales de Internet en los imaginarios urbanos. El caso de la ciudad de Pereira (2006-2014)*, evidenció que los ciudadanos se han apropiado de interés por la historia pasada, presente y futura de las ciudades; interés que en el pasado solo estaba dentro del ámbito académico. Dicha inquietud se ha manifestado a través de las redes sociales y foros de Internet, espacios en los que se han generado páginas y grupos para debatir aspectos que conciernen a la historia, desarrollo y progreso de las urbes.

A diferencia de las encuestas, los usuarios de las redes sociales y foros de Internet se expresan libremente. Estos espacios virtuales actúan como un tablero o archivador de los eventos urbanos acontecidos durante un

período. Antes de la aparición de este tipo de espacios virtuales, solo existía el testimonio del antes o después de las intervenciones urbanas. Pero, con su irrupción, se pueden seguir los cambios.

Las redes sociales y foros de Internet constituyen otra manera de historiar las transformaciones urbanas a partir de la cotidianidad y el propio acontecimiento. Metafóricamente actúan como un devenir continuo que preserva intacta cada una de las transformaciones en capas que se van superponiendo en la ciudad.

Este archivador virtual constituye una rica fuente de información. Por una parte registra los cambios de la trama urbana; por otra, se convierte en un hipertexto en el que se reproducen textos de otro origen y que cuenta el impacto que dichas transformaciones produjeron en su momento.