

Competencias docentes para enseñar en entornos mediados. Un ranking desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios

Teaching competences to teach in mediated environments.
A ranking from the perspective a group of university teacher

María Luisa Bossolasco y Analía Claudia Chiecher

Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

E-mail: mlbossolasco@gmail.com; achiecher@hum.unrc.edu.ar

Resumen

El presente trabajo toma como eje el concepto de “competencias”, entendidas como conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, en este caso vinculados con el ejercicio del rol docente en entornos mediados. Las competencias identificadas emergieron como respuesta a una tarea que se propuso a un grupo de 50 docentes de educación superior en el marco de un curso de formación docente. Conforme las respuestas obtenidas, no fue posible establecer una jerarquía de competencias, aunque sí se observaron coincidencias entre los grupos en señalar la necesidad de adquirir determinadas habilidades e incorporar saberes propios de la modalidad de formación virtual. Por otra parte, se hizo evidente que la mayoría de los grupos priorizaron las competencias didácticas y tutoriales por sobre las competencias tecnológicas. Todos los grupos señalaron como una competencia macro, inclusiva de las demás, el reconocimiento de la necesidad de cambiar e innovar.

Palabras claves: competencias docentes; entorno mediado; rol docente; metarreflexión.

Abstract

This paper takes as its axis the concept of ‘competence’, understood as a set of knowledge, capabilities, abilities and attitudes, in this case, related to the exercise of the teaching role in mediated environments. The identified competences emerged in response to a task that was proposed to a group of 50 teachers in higher education within the framework of a teacher training course. According to the obtained data, it was not possible to establish a hierarchy of competences, although coincidences were observed between the groups as they pointed out the need to acquire certain skills and incorporate knowledge related to the virtual training modality. Moreover, it became clear that most of the groups prioritized teaching and tutorial competences over technological competences. All of the groups identified as a macro skill - inclusive of the other skills - the recognition of the need to change and innovate.

Keywords: teaching competences; mediated environment; teaching rol; meta reflection.

Fecha de recepción: Octubre 2014 • Aceptado: Febrero 2015

BOSSOLASCO, M. L. y CHIECHER, A. C. (2015). Competencias docentes para enseñar en entornos mediados. Un ranking desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 38-53.

Una introducción acerca de las competencias

Desde hace un tiempo a esta parte ha surgido en diferentes ámbitos, y específicamente en educación superior, un nuevo concepto que parece definir y trazar el camino de cuánto debe hacerse en este nivel. Surge como respuesta a la demanda existente de acortar la brecha que existe entre la universidad y la sociedad, y de modo concreto, con el ámbito laboral. Es así que se ha incorporado al vocabulario cotidiano el término de *competencia* (Yániz, 2008).

Diferentes autores, partiendo de diferentes criterios, han establecido múltiples categorías de competencias que debería poseer un docente para certificar y dar cuenta de sus capacidades para asumir su rol. Al mismo tiempo se explicitan las competencias que debería desarrollar un alumno para acreditar su formación, tanto a nivel general como en dominios específicos. Como complemento de ello se diseñan las propuestas de enseñanza-aprendizaje -tanto para alumnos como para la capacitación permanente de docentes- en función del logro de competencias, buscando una formación que esté basada en las mismas (Rabadán Rubio y Hernández Pérez, 2012).

Tal como se ha anticipado, la noción misma de competencia varía, en tanto existe en relación a cuatro ideas que la pre-configuran. En primer lugar, se sostiene que hay que entender a la competencia como un conjunto de capacidades formales e informales, de procedimientos, de saberes basados en la estructura KSA¹ (sigla en inglés referida a la combinación de conocimientos, actitudes y habilidades). Este conjunto de capacidades se define en función de lo que se considera necesario para desempeñar una ocupación dada. Por ello, resultaría difícil listar estas competencias de manera generalizada para todos los campos, para todos los profesionales.

En segundo lugar, la competencia no existe en sí misma, depende de una actividad, de un problema a resolver, del uso que se le dé a la misma por lo cual está ligada a un desempeño profesional específico. Es así que según la persona, el rol profesional que deba asumir, la capacidad que se busque desarrollar y el contexto en que se suponga su desempeño, se definen diferentes competencias. Podremos encontrar por ejemplo estándares de competencias en TIC para docentes, estándares de competencias en TIC para alumnos, modelos de competencias digitales para el ciudadano del Siglo XXI, entre muchos otros.

En tercer lugar, la competencia se vincula a un contexto determinado, a una situación concreta. En este sentido es que existen múltiples competencias y las mismas se definen, y en muchos casos surgen, en un proceso de interacción “entre los recursos personales y los del entorno (...) implica una adaptación a cada situación y por ello es compleja” (Yaniz, 2008. p. 13). Esta situación trae aparejado un problema de transferibilidad, es decir, las competencias necesarias en un contexto y en una determinada situación no siempre son oportunas para otra circunstancia pues aún cuando similar, seguramente dicha circunstancia también será diferente y particular.

Por último, una competencia implica e integra diferentes tipos de capacidades y no refiere a una suma de ellas. En este sentido Echeverría (2001, citado en Yaniz 2008) explicita que la competencia se compone de cuatro saberes básicos: *el saber técnico*, *el saber metodológico* o saber hacer, *el saber estar* y

1 Sigla heredada de los planteos de McClelland, profesor de psicología de Harvard de los años 70.

participar y el saber personal o *saber ser*.

Existen modelos de diseño de formación de profesionales enmarcados dentro del *aprendizaje basado en competencias* (Villa y Poblete, 2007; CONFEDI, 2014) y buena parte de la bibliografía que circula acerca del rol docente en los nuevos contextos de la sociedad de la información, se describe y analiza en términos de las competencias que debería poseer para desempeñar dicha tarea (Barberà y Badia, 2004; Castaño Garrido, 2003; Pagano, 2008; Paredes, 2009).

Ahora bien, ¿por qué atender a las competencias? En el presente trabajo se utilizará este término en tanto es el concepto que ha comenzado a utilizarse en la bibliografía que refiere a la formación del docente, a su capacitación permanente y sobre todo al rol de este profesional en el área de la educación a distancia, educación virtual y educación mediada por TIC. Se lo tomará entonces como un término que en general refiere a *aquel conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, modos de participar, actitudes que debería poseer un docente de nivel superior, que busca incluir en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje instancias de virtualización con recursos provenientes del campo de las TIC*.

Diseño de instancias de formación y desarrollo de competencias docentes

Desde la UNT Virtual (Universidad Nacional de Tucumán) se iniciaron, en el año 2010, instancias formales de sensibilización y capacitación docente en el uso específico de TIC y se reflexionó acerca del rol docente en dichos contextos. Más allá del contexto en el cual deberían repensarse los modos de hacer y por ende, las capacidades y competencias requeridas para ese hacer, el objetivo de dichas instancias de formación no estaba puesto en el desarrollo de habilidades para operar recursos provenientes del área de las TIC, sino que se buscaba focalizar en el modo en que se concibe el proceso de enseñar y de aprender incluyendo recursos provenientes del área de las TIC. Es decir la capacitación enfatizaba qué *roles deberían asumirse* en este quehacer, qué *tareas* sería necesario realizar, qué *habilidades* implica, qué *actitudes* requiere.

Para explicar el modo en que este proceso de enseñar tiene lugar, se partió de los planteos de las *teorías socioculturales*, los aportes de la *cognición situada o distribuida* y el *socioconstructivismo* aplicados a los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos telemáticos. Desde tales planteos los procesos de *interacción* que se generan entre los participantes de un grupo y de estos con el docente, se entienden como una actividad sociocognitiva que se encuentra situada en un contexto determinado; al mismo tiempo dependerá de aquellos elementos que conforman el microcontexto en que tiene lugar, al entrar en interrelación con ellos (Barberá, et al., 2001). Enseñar, desde estos marcos, se interpretaría como una actividad conjunta que tiene lugar entre las acciones de enseñanza realizadas por el docente y los procesos de construcción del conocimiento llevados a cabo por el estudiante. Procesos ambos que, en este caso en particular, se encontrarían mediados por recursos tecnológicos que permiten el encuentro y la interacción entre ambos (Bossolasco, 2010a).

En este marco de percepción pedagógica, la interacción entre los participantes se considera como un punto clave en el desarrollo de toda propuesta de formación, para lo cual se requiere de una comunidad de aprendizaje comprometida tanto en el desarrollo personal como en las actividades y espacios de interacción grupal.

En un estudio previo (Bossolasco, 2010b) se analizaron las competencias de docentes participantes de cursos de formación que buscan incluir en sus prácticas instancias de virtualización y se hizo evidente la necesidad de atender de manera específica a competencias para aprender colaborativamente, para comunicarse en entornos virtuales y en el dominio específico de entornos de enseñanza-aprendizaje mediados. Para diseñar y sostener una propuesta de enseñanza-aprendizaje de tales características se requiere tanto por parte de los docentes como de los alumnos la incorporación progresiva de ciertas competencias. Ahora bien, *¿Son conscientes de ello los docentes que se incorporan a instancias de formación desde estas concepciones?, ¿qué competencias en términos de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes creen que sería necesario se promuevan en ellos mismos para poder incluir en sus prácticas instancias de formación virtual?, ¿cuáles de estas competencias creen necesarias promover en sus alumnos?*

Estos interrogantes surgieron luego de las primeras instancias de sensibilización, para lo cual se consideró conveniente realizar un estudio de tipo exploratorio con el objetivo de identificar las necesidades percibidas por los propios docentes; información que se consideraba clave para el diseño de futuras instancias de formación. En este sentido Cabello (2004) retomando los planteos constructivistas en donde se sostiene que todo aprendizaje se construye sobre la base de una estructura cognoscitiva previa, sostiene que toda estrategia de capacitación para el uso de TIC debería apoyarse en el conocimiento de la situación en que se encuentran los sujetos, no sólo en lo referido a competencias tecnológicas sino, además, en los aspectos subjetivos asociados a las representaciones que tienen los sujetos sobre sus propios conocimientos.

A continuación se presentan los resultados del estudio realizado, buscando dar respuesta a estos interrogantes.

Objetivos y metodología

El estudio tuvo como objetivo identificar aquellas competencias que un grupo de profesores de nivel superior reconocen como prioritarias en un docente que busca incluir en sus prácticas instancias de formación virtual.

Participaron del estudio 53 docentes que se encontraban realizando un curso extracurricular², dictado por la UNT Virtual en modalidad b-learning³.

El grupo de docentes estuvo conformado por un 74% de mujeres y un 26% de varones. Dichos docentes provenían de diferentes áreas disciplinares, ya que asumen su tarea docente en diferentes unidades académicas de la UNT. También se observó diversidad en cuanto a la carrera docente, ya que en el grupo se encontraban desde titulares de cátedra, hasta auxiliares de segunda categoría. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de docentes según facultad en la cual ejercen la docencia y categoría docente.

2 “Inclusión de prácticas de virtualización en la enseñanza universitaria”. CITEC. UNT Virtual <http://www.untvirtual.unt.edu.ar> Secretaría Académica del Rectorado. Universidad Nacional de Tucumán.

3 El curso se ofreció en una modalidad b-learning, con tres encuentros presenciales y un alto componente de trabajo virtual, utilizando la plataforma Moodle. El mismo estuvo organizado en seis módulos, uno propedéutico, cuatro de contenidos y uno final de diseño y montaje de un aula; a lo largo de 5 meses.

Tabla N° 1: Cantidad de docentes participantes del curso, por unidad académica

Unidad Académica	Frec. Absoluta	Frec. Relativa
Cs. Económicas	10	19%
Filosofía y Letras	9	17%
Cs. Exactas	8	15%
Medicina	7	13%
Bioquímica, Quím y Farm.	5	9%
Derecho	4	7,5%
Esc. Experimentales	4	7,5%
Psicología	2	4%
Cs. Naturales	2	4%
Odontología	2	4%
Total	53	100%

Tabla N° 2: Cantidad de docentes participantes del curso, según categoría docente⁴

Categoría Docente	Frec. Absoluta	Frec. Relativa
Titular	1	2%
Asociado	2	5%
Adjunto	11	26%
JTP	9	21%
Auxiliar de 1° categoría	15	35%
Auxiliar de 2° categoría	1	2%
Prof. Nivel Secundario	4	9%
Total	43	100%

En un tramo del curso se procedió a proponer a los docentes una tarea de resolución grupal -enmarcada en las actividades académicas de formación propias del curso- que les solicitaba reflexionar e identificar competencias necesarias para la inclusión de recursos virtuales en la enseñanza. Así, conformados en 12 grupos y trabajando colaborativamente en el entorno virtual de foros y wikis, debían elaborar un ranking de las diez competencias que consideraban más importantes en un docente que busca incluir en sus prácticas instancias de formación virtual. Para ello debían partir de la lectura de textos en que los autores presentaban diferentes categorías sobre los posibles roles, tareas, funciones y competencias que debería poseer y/o asumir un docente en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje mediado por recursos tecnológicos.

En paralelo a la elaboración del ranking, la consigna solicitaba también realizar una relatoría sobre el modo en que se habían sucedido los intercambios que habían tenido lugar en el proceso de elaboración de dicha categorización.

Finalizado el plazo de la tarea los grupos entregaron las respuestas que fueron analizadas en el marco de este trabajo.

Resultados

Las competencias prioritarias

Partiendo de los ranking de competencias elaborados por los diferentes grupos, se elaboró

4 No se cuenta con información del total de los docentes participantes del curso, sobre su categoría docente. Las frecuencias se presentan en relación a los datos efectivos que se tienen.

un nuevo ranking general. Para ello se realizó un doble análisis. En primer lugar se agruparon las competencias en categorías y se identificó la frecuencia con que las mismas fueron mencionadas. En segundo lugar, se trabajó analizando la posición en que habían sido ubicadas cada una de esas competencias.

Se realizó este doble análisis ya que si bien algunas competencias fueron mencionadas por la mayoría de los grupos, no todos los grupos les asignaban a dichas competencias un lugar similar de prevalencia dentro de ese ranking; es decir, si bien se las identificaba como competencias a poseer o desarrollar, no siempre eran consideradas como las prioritarias.

En función de ello en primer lugar se presenta un listado de las competencias escogidas por los diferentes grupos. Las mismas se ordenadas en función del número de grupos que las ha citado. Es decir, aquellas competencias que han sido mencionadas por un mayor número de grupos, se muestran en los primeros lugares.

En segundo lugar se toma como referencia el ranking al interior de cada grupo y la posición que cada uno de ellos otorgó a esas mismas competencias. Este segundo análisis permite identificar cuáles de esas competencias son consideradas como prioritarias para un mayor número de docentes y cuáles otras, si bien mencionadas por muchos grupos, ocuparían niveles de importancia menor.

A continuación se presenta un cuadro en donde se listan las competencias ordenadas en función del número de grupos que las ha citado. Luego de dicho cuadro se realiza una descripción de las mismas.

Tabla N° 3: Competencias que se consideran prioritarias deberían poseer los docentes que incorporan en sus prácticas instancias de formación virtual, según número de grupos que la nombran

N°	Competencia identificada	Frec. Absoluta	Frec. Relativa
1	Capacidad de seguimiento y supervisión de los alumnos, ofreciendo feedback oportuno	11 grupos	92%
2	Capacidad para cambiar de paradigma, adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza	10 grupos	83%
3	Habilidades de comunicación	9 grupos	75%
4	Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias y efectuar reajustes	8 grupos	67%
5	Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan aprendizajes autorregulados	8 grupos	67%
6	Competencias tecnológicas	8 grupos	67%
7	Capacidad para diseñar tareas relevantes	7 grupos	58%
8	Capacidad para generar instancias de aprendizaje en colaboración, debates e interacciones	6 grupos	50%
9	Capacidad para promover actitud crítica	5 grupos	42%
10	Capacidad para gestionar la información	5 grupos	42%
11	Capacidad para diseñar y crear materiales	5 grupos	42%
12	Capacidad para utilizar múltiples recursos	5 grupos	42%
13	Capacidad de evaluación y autoevaluación	5 grupos	42%
14	Capacidad para adaptarse a diferentes usuarios	4 grupos	33%
15	Otras	1 ó 2 grupos	0,9% al 18%

A continuación se mencionan y describen dichas competencias, en los términos en que fueron reconocidas por los docentes participantes.

- 1. Capacidad de seguimiento y supervisión de los alumnos, ofreciendo feedback oportuno.** Esto implicaría constancia en el seguimiento que realiza el docente, apoyo constante y predisposición para la consulta permanente on-line de los alumnos. Al mismo tiempo, se menciona como una competencia del docente la capacidad de evaluar y diagnosticar oportunamente necesidades de los estudiantes. Algunos la identifican como una capacidad empática, que permitiría interpretar las necesidades de los estudiantes y ayudarlos a superar dificultades.

Esta habilidad fue mencionada por casi todos los grupos de trabajo (92%); de una u otra manera la mayoría de los docentes participantes del curso hicieron referencia a la necesidad de que los docentes cuenten con la capacidad de realizar seguimiento del trabajo que los alumnos realizan en los espacios virtuales, de las interacciones que allí se generan, de los aportes que realizan los participantes. Entienden que de esta manera el docente podría inferir o anticipar las necesidades de los estudiantes, intervenir oportunamente, ofreciendo un *feedback* adecuado que favorezca el aprendizaje de los alumnos.

- 2. Capacidad para cambiar de paradigma, adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza.**

Esta segunda competencia estaría relacionada con repensar los modos en que se diseñan las propuestas de formación. Algunos docentes lo asocian con “apertura mental”, que es lo que permitiría considerar propuestas de cambio que impliquen e incorporen nuevos formatos de enseñanza. Otros lo asocian de manera específica con la incorporación de los planteos del constructivismo y señalan la necesidad de poseer una visión constructivista de la enseñanza y del desarrollo curricular.

Como en la competencia anterior también hubo un número elevado de docentes participantes (83% de los grupos) que hizo referencia a esta habilidad. Se pone de manifiesto aquí que la mayoría de los profesores consideran que una de las capacidades que no puede faltar en quien considera la posibilidad de incluir instancias de virtualización en sus prácticas es la de repensar el modo en que se está llevando adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, poseer apertura mental para revisar las propuestas de formación e incorporar metodologías diferentes que tal vez respondan a principios teóricos distintos a los cuales sustentan sus prácticas actuales. Un grupo de docentes ha explicitado que... *“sin esta habilidad no se podrían introducir cambios”*.

Otra de las habilidades que fue mencionada por una proporción alta de los grupos (75%), fue la habilidad de comunicación. Así lo expresan los docentes:

- 3. Habilidades de comunicación que permita ser un comunicador y mediador efectivo.** Esta competencia implicaría para los docentes la capacidad de generar presencia en la virtualidad, lo cual requeriría habilidad para comunicarse de manera mediada con los alumnos y la capacidad para explotar las posibilidades de comunicación que ofrecen las TIC. Un grupo de docentes señaló que los profesores deberían ser capaces de generar ambientes de aprendizajes interactivos y empáticos, que impulsen a los alumnos a involucrarse.

Resumiendo, hasta aquí se podría señalar que las competencias más mencionadas por los grupos participantes de la actividad serían: *la capacidad de seguimiento y supervisión de los alumnos ofreciendo feedback oportuno, la capacidad para cambiar de paradigma y adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza y las habilidades de comunicación que permitan ser un comunicador y mediador efectivo.*

Luego de estas tres competencias se encontrarían, en orden de frecuencia mencionada por los grupos, otras tres que han sido explicitadas y descritas por el 67% de los grupos. Estas habilidades harían referencia a: *poseer una mentalidad abierta para aceptar propuestas y hacer reajustes, la capacidad para diseñar ambientes que favorezcan el aprendizaje autoasistido y competencias tecnológicas.* A continuación se describen cada una de ellas.

- 4. Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias y efectuar reajustes.** Según expresan los mismos docentes, un profesor competente debería tener flexibilidad y asumir una concepción de formación permanente, no sólo en su área disciplinar específica sino también en lo referido al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; es decir, asumir de modo permanente el rol de aprendiz. Señalan que un modo de desarrollar esta competencia sería el de evaluar de manera permanente el propio proceso formativo y la actuación docente en el mismo, estando abierto a las sugerencias o comentarios de los propios alumnos y de colegas.

En algún punto, esta habilidad mencionada por los docentes se relaciona con aquella capacidad ya descrita de *cambiar de paradigma y adaptarse a nuevos formatos de enseñanza.* Es decir, en la medida en que el docente asume un rol permanente de aprendiz y de reflexión sobre su propia práctica, existiría la posibilidad de revisar el diseño metodológico de su propuesta de formación. De todos modos, se la menciona como dos competencias independientes, en tanto un alto número de los grupos las ha señalado como dos habilidades diferentes. Algo similar sucede con otra de las competencias que fue nombrada por el 67% de los grupos y que se describe a continuación.

- 5. Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación de los alumnos.** Esta competencia implicaría la habilidad del docente para favorecer procesos de aprendizaje autorregulado, promover instancias para que los alumnos dirijan su propio proceso de aprendizaje. Esto requeriría por parte de los docentes la capacidad para motivar a los alumnos para que sean capaces de construir su propio conocimiento, lo cual implicaría diseñar tareas que así promuevan, asesorar, guiar y facilitar ese proceso de aprendizaje autodirigido.

En cierta medida, esta competencia descrita aquí y que focaliza en el proceso de aprendizaje autorregulado del alumno, se encuentra íntimamente vinculada con dos de las competencias ya descritas. Por un lado, la referida a la de revisar los supuestos que subyacen a las propuestas de formación e introducir cambios en las mismas; por otro con la competencia descrita en primer lugar en donde los docentes señalan la necesidad de acompañar, orientar, guiar, ofrecer respuestas oportunas a los participantes, en este caso en particular con el objetivo de redefinir roles de docentes-alumnos, promoviendo con esas intervenciones que los alumnos asuman un rol más activo en su propio proceso de aprender.

- 6. Competencias tecnológicas.** Sobre este punto en particular los docentes hicieron referencia a dos tipos de competencias. Por un lado, al dominio de destrezas básicas en el manejo de herramientas como procesador de texto, planillas de cálculo, aplicaciones multimedia ó software

específicos de cada disciplina. Por otra parte hicieron mención de la destreza en el uso de aplicaciones de internet como buscadores, correo electrónico ó redes sociales. Uno de los grupos mencionó también aquí el poseer conocimiento y aplicar reglas de netiqueta.

A continuación se enuncian otras dos competencias, que también fueron mencionadas por la mitad o más de la mitad de los grupos participantes en esta actividad. Una de ellas hace referencia a la *capacidad para diseñar tareas relevantes* (58% de los grupos) y la otra, a la *capacidad para generar instancias de aprendizaje en colaboración, promover debates y procesos de interacción* (50% de los grupos).

7. Capacidad para diseñar tareas relevantes. En relación a ello los docentes señalaron la necesidad de revisar las actividades y tareas que se les proponen a los alumnos, explicitaron que en tanto se incorporen como complemento a sus prácticas instancias de virtualización estas actividades deberían ser diseñadas con soporte tecnológico, es decir, no replicar en la virtualidad la misma actividad que puede tener lugar en una modalidad de trabajo presencial sin este tipo de recursos. Por otra parte, señalaron la necesidad de que sean tareas creativas y originales, pero que al mismo tiempo conserven el rigor científico y técnico.

8. Capacidad para generar instancias de aprendizaje en colaboración, debate e interacción. Varios grupos identificaron como una habilidad a desarrollar por los docentes la de generar instancias de debate e interacción que aparece asociada a la de diseñar experiencias de trabajo colaborativo. En este sentido señalan, por ejemplo, la necesidad de poseer habilidades para facilitar el trabajo colaborativo promoviendo la formación de grupos interactivos, el ser guía en el desarrollo de experiencias colaborativas ó facilitador dentro de entornos de trabajo colaborativo. Se incluye también aquí la habilidad para plantear y ayudar a resolver problemas mediante una modalidad de trabajo en colaboración, que podría diseñarse tanto para espacios de educación formal como informal. Al mismo tiempo señalaron como necesaria la habilidad para diseñar estos espacios de trabajo. Es decir, no sólo acompañar, guiar y promover trabajo en colaboración, sino diseñar el entorno para que se aprenda desde esta modalidad de trabajo.

Después de las competencias presentadas hasta aquí, se encontrarían otras cinco que fueron mencionadas en menor proporción (42% de los grupos), pero que igual se cree significativo enunciarlas. Estas competencias, que en la frecuencia de menciones se ubicarían entre sí en un nivel similar, son: *la capacidad de los docentes para promover una actitud crítica en sus alumnos, la capacidad para gestionar la información, el diseñar y crear materiales para los alumnos, el utilizar múltiples recursos y la habilidad para evaluar a los alumnos de manera procesual así como el autoevaluarse*. A continuación se describen cada una de ellas.

9. Capacidad para promover actitud crítica en los alumnos. Los grupos que identificaron esta competencia a desarrollar señalan la necesidad de que los docentes promuevan una actitud crítica y reflexiva entre los alumnos en la búsqueda y selección de información. Esta capacidad a promover en los alumnos está conectada con otra capacidad que identifican como necesaria en ellos mismo, y es la que se describe a continuación.

10. Capacidad para gestionar la información. Allí los grupos que reconocieron como necesaria esta habilidad señalan que el docente debería ser competente para buscar, seleccionar contenidos relevantes y gestionar contenidos esos contenidos. Hacen referencia a validar, organizar, recuperar y utilizar la información que cada vez resulta tener un caudal mayor, es más compleja

y se encuentra más dispersa.

11. Capacidad para diseñar y crear materiales. Aquí los diferentes grupos señalaron la capacidad que deberían tener los docentes para diseñar material didáctico, elaborar materiales de enseñanza en diferentes formatos entre los que mencionaron: textos, videos, gráficos, documentos interactivos, aprender a utilizar simuladores. Esta competencia apareció en muchos de los grupos vinculada a otra competencia ya mencionada, la de diseñar tareas relevantes. Varios grupos las incluían en simultáneo o asociadas. Al mismo tiempo, se la podría relacionar con otra competencia que se describe a continuación y que es la de utilizar múltiples recursos en el proceso de enseñanza.

12. Capacidad para utilizar múltiples recursos. En conexión con la competencia mencionada anteriormente grupos diferentes a los que identifican como competencia necesaria la de diseñar y crear materiales, reconocen como una competencia a desarrollar la de utilizar múltiples recursos que no necesariamente deben ser creados por los propios docentes. En este sentido señalan que los docentes deberían poseer la capacidad de utilizar materiales variados, presentar propuestas variadas, alternar recursos; pero estos recursos pueden ser recursos ya existentes. Es así que explicitan que el docente debería ser un facilitador de recursos (textos, gráficos, videos), existentes en la web.

Podría señalarse que las cuatro competencias mencionadas anteriormente se encuentran vinculadas entre sí. Es decir, en la medida en que el docente sea capaz de gestionar la información y el conocimiento podrá realizar búsquedas y selección de material que resultarían de utilidad para sus alumnos y para el diseño de propuestas variadas. Como complemento, en la medida en que cuente con esta capacidad podrá enseñar a sus estudiantes a gestionar la información, diseñando tareas de aprendizaje en las cuales se promueva ese mismo análisis crítico de la información existente.

A continuación se describe una competencia que fue mencionada también por el 42% de los grupos que llevaron adelante esta actividad.

13. Capacidad de evaluación y autoevaluación. Los grupos que mencionan esta competencia hicieron referencia a que los docentes deberían considerar a la evaluación como un proceso y que esta también debería adecuarse a las nuevas modalidades de enseñanza. Es decir, si se introducen cambios en la metodología estos no deben estar relacionados sólo con las tareas o los materiales que se ofrezcan a los alumnos, sino que también deberían introducirse cambios en los modos de evaluar. Señalaron además, que los docentes deberían contar con habilidades para evaluar en contextos mediados, diseñar instancias en las que los alumnos revisen su propia actuación. Por otra parte, hicieron referencia también a que sería conveniente complementar la evaluación de los alumnos con la autoevaluación del propio desempeño docente y de la propuesta misma de formación.

Seguidamente se presenta y describe una de las últimas competencias mencionada por cuatro o más grupos y es la *capacidad para adaptarse a diferentes usuarios*, mencionada por el 33% de los grupos.

14. Capacidad para adaptarse a diferentes usuarios. Con esta capacidad los docentes que lo mencionaron hicieron referencia a la habilidad de los profesores para adecuarse a la diversidad de alumnos con que se encuentran. En cierta medida se relaciona con la capacidad que deberían

tener los docentes de actuar como tutores y guías permanentes, orientando y supervisando el trabajo de los estudiantes en función de las posibilidades y características individuales.

Hasta aquí se han descripto las competencias que han sido mencionadas por cuatro grupos o más lo cual, en cierta medida, estaría dando cuenta de que son aquellas competencias que se consideran como las más importantes o prioritarias a desarrollar, en tanto son identificadas por varios docentes. A continuación se presentan otras que si bien no fueron mencionadas por muchos de ellos se vinculan en algún punto con algunas de las ya descriptas; las complementan o amplían. Ellas son:

15. **Otras.** La capacidad para diseñar y desarrollar el currículum del curso, capacidad de trabajo interdisciplinario, colaborador en trabajos grupales, capacidad organizativa y el realizar aprendizaje continuo sobre TIC y soportado por medio de TIC.

Además de la frecuencia, el orden de prioridad otorgado

Más allá de analizar cuántos grupos mencionaban cada una de estas competencias, se creyó conveniente discriminar el orden de prioridad con que los docentes incluían a las mismas dentro de cada uno de sus rankings.

Al realizar este análisis se puso en evidencia que no existirían criterios comunes a todos los grupos, que permita establecer un orden de prioridades. Es decir, si bien hay competencias mencionadas por todos los grupos, no necesariamente todos los grupos las ubican en un orden similar de prioridad y no se evidencia igualdad de criterio entre los grupos para la jerarquización de las mismas. Mientras en algunos grupos una competencia se considera en primer o segundo lugar, otros grupos las localizan entre los últimos lugares de su ranking. Por ejemplo, mientras el Grupo N° 8 ubica en primer lugar de su ranking a *las competencias tecnológicas* los Grupos N° 9 y 10 ubican a esta misma competencia en el noveno y décimo lugar. Algo similar ocurre con la *capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación de los alumnos*; mientras el Grupo N° 1 la identifica como competencia prioritaria con el primer lugar en su ranking, los Grupos N° 8 y 12 la posicionan en noveno y décimo lugar.

Si bien es cierto que en general no parecería haber un criterio unificado, entre los diferentes grupos, hay algunas competencias en las que existiría mayor coincidencia que en otras. En este sentido se partió de la frecuencia absoluta con que habían sido mencionadas cada una de las competencias y se discriminó en qué posición del ranking habían sido ubicadas por parte de cada grupo. Luego se utilizó como criterio de separación por tercios, es decir, el que hubiese sido nombrada entre las tres primeras posiciones, entre el cuarto y el sexto lugar, o en los tres últimos (ver Tabla N°4 en página siguiente).

Así se pudo observar que algunas de esas competencias fueron simultáneamente consideradas por varios grupos y, al mismo tiempo, identificadas como prioritarias. Tal es el caso de la **capacidad para cambiar de paradigma** y la **capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación de los alumnos**. En ese sentido recordemos que la primera de esta competencia fue mencionada por el 83% de los grupos que realizaron esta actividad.

Tabla N° 4: Competencias que se consideran prioritarias deberían poseer los docentes que incorporan en sus prácticas instancias de formación virtual, según posición en el ranking.

N°	Competencia identificada	Posición 1 a 3	Posición 4 a 7	Posición 8 a 10	Total Grupos
1	Capacidad de seguimiento y supervisión de los alumnos, ofreciendo feedback oportuno	0 -	5 45%	6 55%	11 100%
2	Capacidad para cambiar de paradigma, adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza	9 90%	1 10%	0 -	10 100%
3	Habilidades de comunicación	0 -	8 82%	1 12%	9 100%
4	Mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias y efectuar reajustes	3 37%	2 23%	3 37%	8 100%
5	Capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan aprendizajes autorregulados	4 50%	2 25%	2 25%	8 100%
6	Competencias tecnológicas	2 26%	3 37%	3 37%	8 100%
7	Capacidad para diseñar tareas relevantes	3 43%	3 43%	1 14%	7 100%
8	Capacidad para generar instancias de aprendizaje en colaboración, debates e interacciones	1 17%	4 66%	1 17%	6 100%
9	Capacidad para promover actitud crítica	2 40%	3 60%	0 -	5 100%
10	Capacidad para gestionar la información	3 60%	2 40%	0 -	5 100%
11	Capacidad para diseñar y crear materiales	0 -	3 60%	2 40%	5 100%
12	Capacidad para utilizar múltiples recursos	0 -	2 40%	3 60%	5 100%
13	Capacidad de evaluación y autoevaluación	0 -	1 20%	4 80%	5 100%
14	Capacidad para adaptarse a diferentes usuarios	1 25%	2 50%	1 25%	4 100%

Entre ese porcentaje de grupos que la mencionaron, casi todos ellos (90%) ubica esta competencia entre los tres primeros lugares. Podría señalarse que es una de las competencias a considerar como prioritaria en tanto fue identificada por un número elevado de grupo y, además, un porcentaje importante de esos grupos la ubica entre los tres primeros lugares de sus respectivos rankings.

Si bien en menor proporción que la anterior, otra de las competencias en la que habría coincidencia en las primeras posiciones en el ranking es la **capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la autorregulación de los alumnos**. Esta habilidad había sido mencionada por el 67% de los grupos y la mitad de ellos (50%) la ha identificado como prioritaria en sus respectivos rankings.

Como contraste a esta prevalencia, resulta importante observar que aquella competencia que había sido mencionada por casi todos los grupos (92%), la **capacidad de seguimiento y supervisión de**

los alumnos, ofreciendo feedback oportuno, es ubicada por varios de estos grupos (55%) entre los tres últimos lugares de sus jerarquías y ninguno de los grupos la identifica como competencia prioritaria ya que no la posicionan entre los tres primeros lugares del ranking. Podría señalarse que si bien es reconocida por la mayoría de los profesores como una competencia necesaria a poseer, no sería una de las más significativas.

Por otra parte, al observar el orden en el *ranking* en que ubican a las **competencias tecnológicas**, se evidencia que no hay una tendencia hacia ninguno de los extremos. Es decir, algunos grupos la ubican en un lugar prioritario, mientras que una proporción similar la posiciona entre las últimas competencias a desarrollar.

Como se mencionó al iniciar este apartado, no parecería existir concordancia entre los diferentes grupos en el momento de establecer prioridades que permitan identificar una jerarquía de competencias. Esta situación tal vez esté relacionada con que los profesores pudieron reconocer que algunas de ellas sería necesario estén presentes en todo docente que busca incluir en sus prácticas instancias de formación virtual, pero les cuesta definir cuáles serían las más importantes. En relación a ello en sus conclusiones algunos grupos explicitan que existiría una *“relación de horizontalidad y articulación”* (Grupo N° 8) entre los diferentes tipos de competencias que podrían agruparse en cognitivas, didácticas y tecnológicas, y no de secuencia lineal; lo cual actuaría como condicionante para establecer esta jerarquización. En este sentido, uno de los grupos señala que *“el complejo rol del docente requiere nuevas competencias y habilidades (...) el replanteo de contenidos y estrategias (...) y el manejo de nuevas herramientas”* (Grupo N° 3). A pesar de ello y partiendo de los resultados antes descriptos, podría señalarse que la mayoría de los grupos prioriza las competencias didácticas y tutoriales antes que las tecnológicas.

Conjuntamente con el ranking, un meta análisis sobre el proceso

Como complemento a la tarea de establecer un ranking de competencias, en la consigna de trabajo se solicitaba a los docentes que realizaran una relatoría sobre el modo en que se habían sucedido los intercambios que habían tenido lugar en el proceso de elaboración de esa categorización. Debían identificar coincidencias, diferencias, el modo en que se habían tomado decisiones, las dificultades surgidas y la resolución de las mismas y todo aquello que consideraban reflejaba la manera en que habían llegado a ese consenso. Estas reflexiones anexas actuaron como instancia de meta reflexión sobre el trabajo realizado y de integración de la tarea. Por otra parte, dichas relatorías ofrecen información interesante para comprender e interpretar algunas de las elecciones efectuadas por los docentes y que fueron descriptas hasta aquí.

Tal como se anticipó en el apartado anterior en la mayoría de los grupos el orden del ranking fue variando en función de los criterios ó categorías que adoptaban como prioritarios y en función de los autores que tomaban como referentes. En este sentido el Grupo N° 9 lo explicita señalando que se fue re-elaborando el ranking a partir de tomar como criterio el *“cambio de rol profesional (...) lo cual afecta la cuestión personal (...) supone un proceso de cambio que afecta la conducta (...) atravesamientos subjetivos”*. Por su parte el Grupo N° 11 señala que *“una preocupación que es transversal a todo el debate se refiere al posicionamiento de los docentes en el paradigma constructivista y a la búsqueda de la forma en que debería realizarse la incorporación de las TIC para responder adecuadamente a dicho modelo.”* Es en función de esta preocupación que elaboran y

justifican la jerarquía que presentan.

Otro grupo (Grupo N° 4) hizo referencia explícita a que dicho ranking lo habían diseñado pensando en competencias más generales, indistintas para un docente que trabajará de manera virtualizada o presencialmente; fue así que el criterio para elaborar la jerarquía propuesta estuvo centrado en *“competencias para innovar”*. Por otra parte, hubo docentes como los pertenecientes a los Grupos N° 6 y 7 que fueron relacionando y describiendo cada una de las competencias con variables tecnológicas, poniendo de manifiesto cierta prevalencia de este criterio para la definición de sus respectivos rankings.

Por su parte, el Grupo N° 10 explicita que partieron de cuatro categorías para agrupar las competencias: pedagógicas, didácticas, social-interpersonal, tecnológicas y ese sería el orden de prioridad en que las presentan. Señalan que fueron *“priorizando el aspecto de visión macro y constructivista (...) no obstante entendemos que todos los roles son importantes y deben desempeñarse.”*

Podría señalarse que, en general, en la mayoría de los grupos se reflexionó sobre qué competencias priorizar poniendo de manifiesto dos posiciones encontradas, por un lado aquella referida a las *competencias tecnológicas* y por otro, las referidas a los de cambio de paradigma. En general, los diferentes grupos priorizaron esta última, entendiéndola como la primer competencia para poder desarrollar las demás; en tanto se pueda *“reconocer la necesidad de cambiar e innovar”* se podrán ir desarrollando el resto de competencias.

Consideraciones finales

Los resultados obtenidos en este trabajo sin duda resultan un insumo de utilidad para diseñar futuras instancias de formación para docentes, y se encuentran en concordancia con los planteos de Cabello (2004) quien sostiene la importancia de *“indagar cuáles son las representaciones que tienen los sujetos acerca de las competencias que se requieren para los usos de la tecnología informática y acerca de cuál es su situación particular respecto de este tipo de competencias”* (Cabello, 2004, p. 4) Si bien este trabajo no focaliza en las competencias tecnológicas, sino que presenta un enfoque más amplio, y aborda las competencias docentes de quienes buscan virtualizar sus prácticas –donde la competencia tecnológica es sólo una de las habilidades a desarrollar–; resulta de interés su planteo acerca de la importancia indagar percepciones.

Este análisis cualitativo-interpretativo realizado a las respuestas dadas por los docentes a una tarea de aprendizaje, estaría poniendo en evidencia que los docentes priorizarían el desarrollo de aquellas competencias que refieren a **habilidades tutoriales** (capacidad de seguimiento y supervisión de los alumnos y habilidades de comunicación-mediación), **cuestiones actitudinales** (capacidad para cambiar de paradigma y mentalidad abierta para aceptar propuestas, sugerencias y hacer reajustes), y **saberes pedagógico-didácticos** (capacidad para diseñar ambientes de aprendizaje autorregulado, para diseñar tareas relevantes y para generar instancias de aprendizaje en colaboración) por sobre las **competencias tecnológicas**.

Es decir, por un lado realizan un desglose significativo de todas de aquellas sub-habilidades que se encuentran implicadas en el diseño y la implementación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje

y, al mismo tiempo, dichas competencias son señaladas por un número significativo de grupos y, en algunos casos, ubicadas entre los primeros lugares del ranking por un número significativo de esos grupos. Al mismo tiempo perciben que el desarrollo de competencias tecnológicas es una habilidad más que deberían promover en ellos mismos para una inclusión genuina de las TIC en sus prácticas de enseñanza.

De todos modos, es importante también reconocer que en sus relatorías donde describieron los procesos de tomas de decisiones para establecer dichos *rankings*, varios de los grupos manifestaron que les resultó muy difícil establecer prioridades, señalando que todas estas habilidades deberían desarrollarse de manera complementaria. Es decir, entienden que son todas competencias a desarrollar, que en muchos casos se encuentran asociadas y dependientes unas de otras y que, en general, requieren de la revisión de sus propias prácticas y los marcos desde los cuales las llevan adelante. En este sentido, resulta valioso retomar los planteos de Yaniz (2007) quien sostiene que resulta complejo definir el concepto de *competencia*, en tanto una competencia implica integrar diferentes tipos de capacidades y no refiere a una suma de ellas y que, en general, se implican en ella un conjunto de cuatro saberes básicos: el *saber técnico*, el saber metodológico o *saber hacer*, el *saber estar* y participar y el saber personal o *saber ser*.

Para finalizar creemos importante mencionar que somos conscientes que la elección de estas competencias y el orden con se priorizaron, pueden haber estado condicionado y direccionado por la tarea de aprendizaje propuesta. Es decir, tanto el material que se les ofreció como referencia, como los conceptos que se habían trabajado en módulos anteriores así como la metodología de trabajo propuesta en el curso, tendían a priorizar las competencias pedagógico-didácticas. Sin duda respondían al objetivo general del curso, que era el de revisar concepciones sobre los procesos de enseñar y aprender incluyendo recursos provenientes del área de las TIC y no en el desarrollo de habilidades operativas de dichas tecnologías.

Sería inocente pensar que los docentes pusieron de manifiesto ciertas prioridades sólo desde sus ideas previas o desde los intercambios allí generados. En cierta medida, los criterios desde los cuales establecieron sus prioridades dan cuenta de esta influencia.

Al mismo tiempo, consideramos que el modo de trabajo propuesto para llevar a cabo esta tarea (lectura, procesos de interacción, elaboración de un ranking por consenso) promovió en los docentes participantes procesos de reflexión y favoreció el autoanálisis para iniciar la mejora de la práctica. El *“haber pensado en esas competencias, tanto el acordar como el disentir, buscar nuevos significados para lo que plantean los autores, remitirnos a nuestras prácticas (...) hizo de este espacio colaborativo un ámbito de reflexión y a la vez de aprendizaje del uso de una herramienta como es el foro”* (Grupo N° 9).

Referencia Bibliográfica

- BARBERÁ, E.; BADIA, A. y MOMINÓ, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona, ICE-Horsori.
- BARBERÁ, E. y BADIA, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.

- BOSSOLASCO, M. L. (2010a). *El foro de discusión. Entorno mediado para la mediación cognitiva. EVA*. Mendoza: Editorial Virtual Argentina. En línea: <http://www.editorialeva.net/fdd.html> [08/10/2014]
- BOSSOLASCO, M. L. (2010b). Competencias para enseñar y aprender en colaboración. Capacidad a desarrollar en la formación docente. *Revista Cognición*. N° 34. FLEAD. En línea: http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=159&Itemid=265 [08/10/2014]
- CABELLO, R. (2004). Aproximación al estudio de competencias tecnológicas. Ponencia presentada en las IV Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación, San Salvador de Jujuy. Consultado el 25/04/2015 en <http://www.littec.ungs.edu.ar/eventos/ROXANA%20CABELLO.pdf>
- CASTAÑO GARRIDO, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on-line». *Comunicar* N° 2. P. 49-55. Descargada el 03/07/2010 de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=21&articulo=21-2003-07>
- CONSEJO FEDERAL DE DECANOS DE INGENIERÍA - CONFEDI (2014). *Competencias en Ingeniería*. Mar del Plata. Universidad FASTA. En línea: http://www.confedi.org.ar/sites/default/files/documentos_upload/Cuadernillo%20de%20Competencias%20del%20CONFEDI.pdf [02/08/2014]
- PAGANO, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC). Vol. 4, N.º 2. UOC. En línea: <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf> [16/06/2014]
- PAREDES, J. (2009). Perfiles de docentes en los modelos de enseñanza que emergen de los usos de plataformas elearning en España. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 8 (1), pp. 53-63. En línea: [http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path\[\]=417](http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=417) [10/06/2014]
- RABADÁN RUBIO, J. y HERNÁNDEZ PÉREZ, E. (2012). Renovación pedagógica en la Sociedad del Conocimiento. Nuevos retos para el profesorado universitario. RED-DUSC, *Revista de Educación a Distancia*. Número 6. En línea: <http://www.um.es/ead/reddusc/6> [03/08/2014]
- VILLA, A. Y POBLETE, M. (Direct.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Universidad de Deusto. Bilbao. En línea: <http://es.scribd.com/doc/58832861/Aprendizaje-Basado-en-Competencias> [02/08/2014]
- YÁNIZ, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado, Red U. *Revista de Docencia Universitaria*, Monográfico (1). En línea: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf