

Constructos teóricos que fundamentan las competencias del docente universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje

Godoy, Miryam
mjgodoye@cantv.net
Briceño, Magally
mbriceno@reacciun.ve
Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez

Resumen: La investigación tuvo como propósito generar constructos teóricos que fundamenten las competencias del profesor universitario para la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje. Los referentes teóricos sobre la gestión del conocimiento, sobre las competencias y lo relacionado con contextos virtuales de aprendizaje se utilizaron solo para tener una perspectiva que ayudara a las investigadoras a obtener datos relevantes y abstraer categorías significativas para el análisis de los datos. El estudio se enmarcó dentro del paradigma cualitativo. Se utilizó la entrevista en profundidad la cual se administró a docentes de dos universidades venezolanas que desarrollan proyectos virtuales de aprendizaje. El método comparativo constante permitió obtener las categorizaciones y el diseño de los constructos. Estos fueron: (a) Diseño instruccional en contextos virtuales de aprendizaje, (b) Aprendizaje colaborativo, (c) Interacción y su relación en proceso de gestión del conocimiento, (d) La motivación y las nuevas tecnologías de información, (e) La innovación como fundamento en la generación del conocimiento y; (f) La gestión, planificación y administración del conocimiento. De cada uno de ellos, se derivan competencias que permiten al docente universitario su accionar en contextos virtuales y producir cambios cualitativos en el aprendizaje.

Palabras clave: gestión del conocimiento, competencias, contexto virtual de aprendizaje, sociedad del conocimiento, nuevas tecnologías de información y comunicación.

Abstract: This research aimed at generating theoretical constructs that underpin the powers of a university professor for knowledge management in virtual learning contexts. The theoretical references on the management of knowledge, skills and matters related to virtual learning contexts were used only to get a perspective that will help researchers to obtain relevant data and to abstract significant categories for the analysis of the data. The study was framed within the qualitative paradigm. We used the in-depth interview which was given to teachers at two universities Venezuelan projects that develop virtual learning. The constant comparative method resulted categorizations and the design of the constructs. These were: (a) instructional design in virtual learning contexts, (b) Collaborative learning, (c) Interaction and their relationship in the process of knowledge management, (d) The motivation and new information technologies, (e) innovation based on knowledge generation and (f) The management, planning and management of knowledge. From each of them, competences that allow higher-education teachers activate their actions in virtual contexts and produce qualitative changes in learning are derived.

Key words: Knowledge management, competences, virtual learning, knowledge society, new information and communication technologies.

Résumé: Cette recherche vise à générer des constructions théoriques qui sous-tendent les pouvoirs d'un professeur universitaire pour la gestion des connaissances dans des contextes d'apprentissage virtuel. Les références théoriques sur la gestion des connaissances, les compétences et les questions liées à des contextes d'apprentissage virtuel ont été utilisés seulement pour obtenir une perspective qui aidera les chercheurs à obtenir des données pertinentes et à résumer des catégories importantes de l'analyse des données. L'étude a été élaborée dans le paradigme qualitatif. Nous avons utilisé l'entrevue en profondeur qui a été donnée aux enseignants dans des projets de deux universités vénézuéliennes qui développent l'apprentissage virtuel. La méthode comparative constante entraîné catégorisations et la conception des constructions. Il s'agit de: (a) la conception pédagogique dans des contextes d'apprentissage virtuel, (b) de l'apprentissage accomplie en collaboration, (c) interaction et leur relation dans le processus de gestion des connaissances, (d) la motivation et de nouvelles technologies de l'information, (e) l'innovation fondée sur la connaissance génération et (f) la gestion, la planification et la gestion des connaissances. De chacun

d'eux, sont dérivées des compétences qui permettent des enseignants universitaires activer leurs actions dans des contextes virtuels et de produire des changements qualitatifs dans l'apprentissage.

Mots-clés: gestion des connaissances, des compétences, l'apprentissage virtuel, société de la connaissance, de nouvelles informations et technologies de la communication.

1. Introducción

La incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación ha representado un desafío para las instituciones públicas y las privadas. De ello no escapa el sector educativo y muy especialmente las universidades. Ellas están llamadas a buscar el máximo aprovechamiento de las tecnologías de la comunicación y la información diseñando estrategias que les permitan dar respuesta rápida y eficaz a las necesidades de formación y de acceso a la educación.

En este contexto se ubican las universidades venezolanas, las cuales tienen el reto de reducir mediante el uso de la tecnología, los desequilibrios sociales y la brecha que hoy dificulta la participación de los sectores tradicionalmente marginados en los procesos educativos (Calzadilla, 2006).

En este escenario, el docente universitario surge como protagonista importante por cuanto debe participar en contextos distintos de aprendizaje sean estos virtuales, mixtos a distancia, o semipresenciales. Para ello, será necesario que desarrolle competencias que le permitan ser gestores del conocimiento mediante el uso y aplicación de la tecnología.

Reflexionando en torno a la importancia de las ideas enunciadas, y en la relación contextual expresada en los párrafos que preceden, surgió la inquietud de realizar esta investigación, la cual tiene como objetivo generar constructos teóricos que fundamenten las competencias que debe poseer el docente universitario para

gestionar el conocimiento mediante la tecnología en las instituciones universitarias. La investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo por cuanto se interpretaron los significados de los datos descriptivos y narrativos que se generaron de los propios profesores participantes de la investigación.

2. Problematicando el objeto de estudio

El uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) ha cobrado un gran auge en todos los ámbitos del ser humano. No se conoce un espacio de aplicabilidad donde la red virtual no represente un reto tanto en lo personal, profesional como institucional.

Se estima que la globalización, conjuntamente con las (NTIC), han sido determinantes para que el conocimiento se constituya en lo más relevante en las organizaciones educativas. Interpretando a Drucker (1993), se puede señalar que la información y el conocimiento son parte fundamental de la economía, las políticas, la producción y la calidad de las empresas; por lo tanto, no son sólo el capital, o los recursos humanos, o la mano de obra calificada los artífices de la economía global, ahora son, y serán, el saber y el conocimiento.

Al respecto, Castells, expresa que:

Dentro de la Sociedad del Conocimiento, la revolución de la tecnología actual no está centrada en el conocimiento y en la información sino en la aplicación del conocimiento y de la información, fundamentándose en el fin de generar nuevos conocimientos en un círculo de retroalimentación acumulativo, entre la invención y sus usos (1998: 8).

En esta perspectiva de cambios organizacionales y tecnológicos, las universidades como instituciones formadoras del talento humano, tendrán que asumir el uso y aplicación de la tecnología en los procesos de aprendizaje para lo cual tendrán que diseñar procesos de comunicación, planificación, ejecución, control y evaluación en

sus diferentes áreas, pero sustentadas en el paradigma diferente al convencional que se caracteriza, como lo indica Tünnermann (1998), en a) utilización de estrategias metodológicas unidireccionales y centradas en el docente; b) docencia centrada en la transmisión de conocimientos; c) desvinculación de los procesos de aprendizaje con el entorno; e) rigidez en los diseños curriculares.

Lo anterior trae como consecuencia que las universidades de América Latina y el Caribe, en general, y en las venezolanas, en particular, tienen que establecer un proceso de cambio, innovación y transformación que permita que los docentes en contextos mixtos, a distancia o virtuales, adquieran competencias para diseñar actividades académicas y de investigación, de acuerdo con los requerimientos del contexto.

Ello se dificulta aún más en aquellas universidades que han insertado los procesos de aprendizaje en el uso de las tecnologías ya que en ellas no existe una cultura tecnológica y los docentes son temerosos para incluirse en esos proyectos.

Al respecto, Curci señala que:

El número de profesores y estudiantes en programas académicos virtuales es muy bajo en relación con los existentes en programas académicos bajo la modalidad presencial y a distancia (sin la utilización de tecnologías de información y comunicación). Esto indica que estos programas virtuales son aún muy nuevos y que no existe la cultura nacional de la utilización de estas modalidades de enseñanza y aprendizaje (virtuales y semipresenciales) (2003: 23).

Briceño (2003) señala que aunque los docentes reciben su formación en el uso de las NTIC y adquieren sólidos conocimientos, la mayoría no logra una plena identificación con este proceso porque la tecnología no es aplicada en su práctica académica y no asumen los cambios exigidos por el contexto virtual de aprendizaje. Es justamente en la práctica, en la cotidianidad del docente, donde se podría observar la carencia de competencias para asumir el desafío de la virtualización del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, e interpretando a Reyes (2002), se acota que existe un vacío de competencias en el docente universitario para sumarse a las exigencias de un nuevo paradigma virtual de aprendizaje dadas por los cambios organizacionales y laborales, en función de la dinámica práctica del uso de las NTIC en las estructuras y procesos de las instituciones tanto públicas como privadas.

En tal sentido, esta investigación se planteó generar unos constructos teóricos que permitieran derivar las competencias del docente universitario en contextos virtuales de aprendizaje. Para ello se plantearon las siguientes interrogantes: ¿qué elementos teóricos sustentan las competencias del docente en ambientes virtuales de aprendizaje? ¿Cuáles serían las competencias de los profesores universitarios para asumir un paradigma virtual de aprendizaje que les permita contribuir con la gestión del conocimiento en ambientes virtuales de aprendizaje?

3. Aproximación a la realidad

La vía cualitativa permitió el acercamiento con la realidad. Ésta, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1984), se presenta como una alternativa de búsqueda del conocimiento por medio de la interpretación y la comprensión de los fenómenos vividos expresados por las personas de manera hablada o escrita o a través de una conducta observada. En virtud de lo anterior, se fue generando un diseño de la investigación conformado por un conjunto de etapas que fueron aflorando como producto de la confrontación de experiencias y vivencias de los actores universitarios.

El tipo de investigación que se utilizó fue el de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) con el método comparativo constante. Los informantes o actores claves correspondieron a 10 profesores de universidades venezolanas que estaban participando en procesos educativos sustentados en tecnología, a los cuales se les administró una entrevista focalizada sobre la temática objeto de estudio.

El análisis de los datos permitió generar un conjunto de incidentes, los cuales mediante procesos de codificación constituyeron los constructos o categorías teóricas.

Las categorías que emergieron fueron las siguientes: a) Diseño instruccional en contextos virtuales de aprendizaje, (b) Aprendizaje colaborativo, (c) La interacción comunicativa y su relación con el proceso de gestión del conocimiento, (d) La motivación y las nuevas tecnologías de información, (e) La innovación como fundamento en la generación de conocimientos y; (f) La gestión, planificación y administración del conocimiento.

4. Resultados

En el siguiente gráfico se identifica la relación de los constructos que se generaron en el estudio.

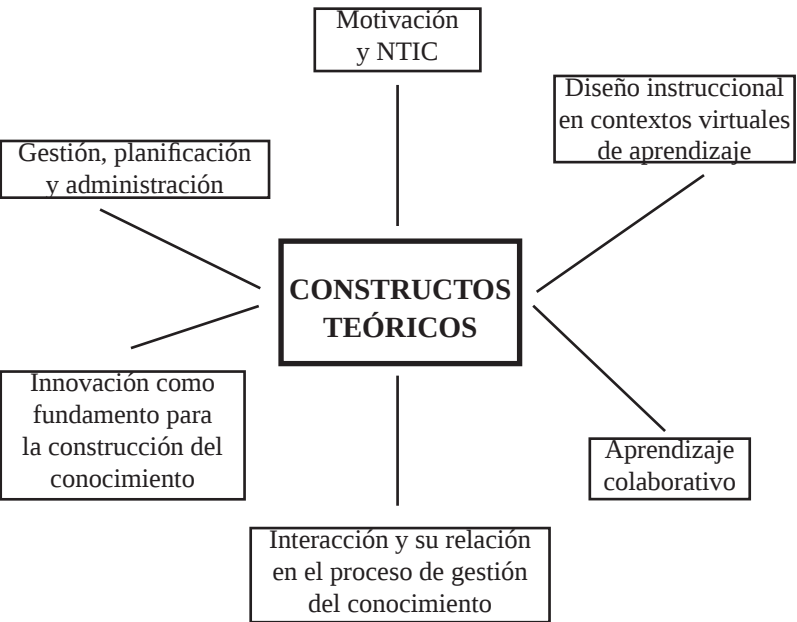


Gráfico 1. Generación de los constructos teóricos

4.1. Constructo teórico: Diseño instruccional en contextos virtuales de aprendizaje

El diseño instruccional en contextos virtuales de aprendizaje se conceptualiza como el proceso de organizar objetivos, contenidos, estrategias, actividades y aspectos inherentes a la evaluación con la finalidad de lograr aprendizajes significativos, interactivos y colaborativos dentro de una integración de acciones sistematizadas metacognitivas y prácticas.

Los actores resaltaron que el diseño instruccional es fundamental para el aprendizaje virtual, sin embargo, no poseían las competencias necesarias para lograrlo.

Otros indicaron que para diseñar era importante aprender a establecer las diferencias entre la educación en contextos virtuales y la educación presencial.

Se necesita, en consecuencia, poseer una formación tecnológica que permita asumir la instrucción en medios telemáticos, por cuanto se requiere poner en práctica la innovación, la creatividad y el desarrollo de estrategias novedosas y relevantes para monitorear y asesorar a los estudiantes.

Se evidenció de los planteamientos realizados por los actores universitarios, que el diseño de instrucción en contextos virtuales se caracteriza por (a) Apoyarse en las teorías de aprendizaje para seleccionar las estrategias, actividades y acciones que promuevan el desarrollo de procesos; (b) Trabajar con los postulados del aprendizaje significativo, valorativo y colaborativo; (c) Mantener el principio de aprender a aprender partiendo de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes; (d) Ubicar los enlaces de búsqueda de información, tanto para el proceso de asesorías, interacción y diálogo, como la participación interactiva y estrategias que sustentan los cursos en línea, las videoconferencias, foros, entre otras formas de comunicación a través de los recursos tecnológicos; (e) Prestar atención al contexto socio-cultural de los estudiantes para facilitar, con mayor

flexibilidad los aportes, recursos y materiales que se adquieran; (f) Ser flexible y participativo para ejecutar las actividades instruccionales como parte de la gestión del conocimiento y; (g) Interrelacionarse para fomentar la comunicación por medio de estrategias instruccionales, como vínculo para lograr el conocimiento.

Por otra parte, dentro de los procesos exigidos para el diseño instruccional sustentado en tecnología, la evaluación es uno de los procesos más problemáticos y con mayores interrogantes por parte de los docentes.

En este sentido, plantearon que era necesario realizar pruebas presenciales y utilizar mecanismos y estrategias que eviten ruidos en el proceso de evaluación.

Otros señalaron que no puede verse como un proceso lineal, unilateral, donde sólo la decisión evaluativa la tiene el profesor. Todo lo contrario, debe ser un trabajo en conjunto sustentado en la confianza, en el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes.

Otros indicaron que era muy importante mantener la transparencia en el proceso de evaluación y que era necesario formar al docente en ese ámbito.

Al respecto, Fuentes, Chacín y Briceño (2002) plantean que en los procesos de aprendizaje sustentados en tecnología, es importante buscar la transparencia y seleccionar estrategias, modalidades cónsonas con la actividad a distancia, virtual o semipresencial. Estas deben estar centradas en el participante, ser dialógicas y consensuadas. Todo ello con la finalidad de lograr aprendizajes significativos.

Del análisis del constructo se generaron las siguientes competencias requeridas para el docente: a) Diseñar cursos en línea tomando como fundamento las teorías instruccionales que promuevan el aprendizaje constructivo; b) Reconocer y aplicar estrategias metodológicas que contribuyan al logro de la interactividad; c) Planificar los contenidos instruccionales de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes; d) Identificar los estilos

de aprendizaje de los estudiantes; e) Reconocer las estrategias de evaluación e instrumentos que estimulen el aprendizaje autónomo; f) Identificar las técnicas para la comunicación sincrónica y asincrónica; g) Definir las técnicas para el trabajo colaborativo; h) Ser facilitador del aprendizaje para orientar, asesorar al alumno en función de la búsqueda del conocimiento e; i) Conocer los fundamentos del orientador o asesor del proceso de aprendizaje virtual.

4.2. Constructo teórico: Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es una acción de participación permanente del profesor y estudiante en el proceso de búsqueda del conocimiento donde se integran, construyen e intercambian ideas, saberes, propuestas, posiciones, decisiones para sustentar significativamente el aprendizaje. En esta acción colaborativa hay reciprocidad, horizontalidad y flexibilidad para organizar todo proceso relacionado con intereses comunes grupales e individuales.

Es así, como debe organizarse un equipo de docentes donde cada integrante demuestre un dominio cognitivo y práctico que pueda compartir y apoyar a los demás integrantes del grupo.

En una de las entrevistas se identificó una opinión ilustrativa en cuanto a la importancia de trabajar en equipo y participar, en forma colaborativa, en la gestión del conocimiento; ejemplificamos: hemos hecho un equipo interdisciplinario, cada quien tiene su dominio y hemos salido a flote y eso es motivante porque cuando me veo sola en casa, me angustio pero pienso que compartiré y hablaré con mis compañeros y eso me tranquiliza.

Además del trabajo en equipo, se requiere llevar a la práctica el proceso de aprender a aprender para que se produzca una alta disposición de obtener resultados por medio del intercambio de experiencias y conocimientos aplicando estrategias innovadoras, que en este caso, se relacionan con las NTIC, en contraposición a las que siempre se han usado.

En el aprendizaje colaborativo de acuerdo a Johnson y Johnson (1999) están presentes los siguientes elementos: cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación.

Los elementos antes señalados fueron planteados por los actores universitarios indicando que en sus experiencias como docentes se les presentaban serias dificultades para lograr cada uno de ellos, por lo cual requerían tener competencias sobre los particulares.

Por otra parte, es oportuno mencionar que se aprende con sentido crítico, reflexivo, ejemplo de ello, es la posición de los docentes informantes quienes afirmaron que el aprendizaje colaborativo permite tener mayor disposición y comprensión de la gente en cuanto a sus propias realidades para organizar el espacio, el tiempo, los contenidos, el conocimiento desde un proceso de metacognición que cada participante establece, además respetar esa realidad demostrando tolerancia y paciencia en la participación cooperativa.

A continuación se enuncian las competencias que fundamentan el constructo Aprendizaje colaborativo: a) Gestionarlo con la puesta en práctica del aprendizaje autodirigido, autogestionado, colaborativo y a la vez independiente; b) Reconocer las técnicas necesarias para generar procesos de su aprendizaje; c) Analizar casos para determinar los elementos de cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación; d) Poseer habilidades y destrezas para organizar y mantener grupos de discusión en la red.

4.3. Constructo teórico: Interacción y su relación con la gestión del conocimiento

Este constructo se conceptualiza como el proceso de relación comunicativa bidireccional y multidireccional que se requiere para gestionar el conocimiento teórico-práctico que se genera en la interrelación entre las personas y que es fundamental en el aprendizaje sustentado en tecnología.

En la interrelación de la interacción y la gestión del conocimiento, la comunicación es fundamental y debe considerarse como el sistema de interacciones humanas que se producen por medio de la plataforma tecnológica en red que permite la captura, transformación y distribución de mensajes, material, imágenes, sonidos e información, y donde, en forma constante, se buscan nuevas posibilidades para innovar y generar conocimientos.

Los actores reconocieron que para lograr un proceso de comunicación virtual se requiere identificar, construir y desarrollar procesos relacionantes en cuanto a conocer y usar las herramientas tecnológicas, saber aplicar la mediación, usar el lenguaje, interactuar y dialogar en forma mediada, redactar mensajes y tomar en cuenta la sensibilidad del otro.

Los entrevistados indicaron que cuando se interactúa por medios virtuales hay que tomar en cuenta la atención oportuna a través de respuestas dadas al estudiante; de igual forma, conviene establecer una comunicación mínima cada día, para llevar el seguimiento, monitoreo y control del proceso de gestión del conocimiento. Ello implica además que se debe permitir el disentimiento y la confrontación, por cuanto ello enriquece el conocimiento.

Se puntualizó en todas las entrevistas que existe una relación directa entre los procesos de interacción que se producen y la gestión del conocimiento, por cuanto el compartir conocimientos a través de la red en forma sincrónica o asincrónica permite que este se disemine, se transfiera y aplique.

Con relación con este último planteamiento, la interacción permite, en opinión de uno de los docentes informantes, un encuentro donde se siembra un granito, una semillita de cariño con profesores y un lazo de amistad, caso contrario, cuando tú estás en un curso presencial ¿qué sucede?, los estudiantes tú los tienes ahí, pero de repente no siembras esa semillita de amistad.

Otros manifestaron que la interacción que se produce en la red con estudiantes y profesores es fundamental para el mejoramiento continuo de cada uno de los participantes en las diferentes temáticas que se aborden.

El proceso de interacción comunicativa es el elemento fundamental en la gestión del conocimiento ya que “si comunicamos el conocimiento mediante nuevas maneras utilizando nuevas tecnologías y nuevos artefactos físicos y cognitivos que prolonguen nuestras facultades intelectuales, podríamos mejorar la calidad de nuestro trabajo intelectual” (Silvio 2000:14).

Los entrevistados señalaron que el docente debe tener la capacidad de comunicarse por escrito, enviar mensajes de diferentes formas, con imágenes, con audio pero evitando la incertidumbre, además, ser buenos lectores, muy buenos intérpretes, tener paciencia y sentido de compromiso con las horas de atención que implica la construcción de la instrucción por medio de la comunicación virtual.

El uso del lenguaje permite resaltar la importancia de las relaciones interpersonales, en lo general, y la del docente-estudiante, en lo particular, para la construcción del conocimiento, entendiendo que es un proceso de encuentro por medio del diálogo constante, de entendimiento y presencia humana, donde se pueden solucionar problemas o tomar decisiones, tal como lo permite el diálogo sostenido y mediado, que en este caso, se percibe como un elemento de participación en la construcción del conocimiento y que permite, a través de las relaciones interpersonales, influir en el proceso de aprendizaje; además, según Vygotsky (1979), el proceso de aprendizaje y, por ende, el de la búsqueda del conocimiento es reflexivo, discursivo, relacional de naturaleza conversacional, en nuestro caso, mediado.

De este constructo, se derivaron las siguientes competencias:
a) Analizar casos para ejemplificar procesos de interacción donde se

produzca el disenso y la argumentación; b) Realizar tutorías individuales y grupales, manteniendo el concepto de grupo; c) Diseñar estrategias metodológicas interactivas; d) Adquirir destrezas en la búsqueda de información pertinente y relevante a la temática que se discute; e) Realizar investigaciones en y sobre procesos interactivos y gestión del conocimiento; f) Adquirir competencias en el manejo de las herramientas tecnológicas; g) Identificar los procesos de mediación individual y colectiva; h) Reconocer los elementos necesarios para el uso, codificación y decodificación de los mensajes.

4.4. Constructo teórico: La motivación como factor intrínseco para la utilización de las tecnologías en el aprendizaje

Se define este constructo como el proceso mediante el cual los docentes se apropian de la tecnología como producto de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que poseen, lo cual les permite estructurar, sistematizar y transferir los aprendizajes en ambientes tecnológicos para lograr la optimización en el sujeto que aprende a aprender y de su propio aprendizaje.

Algunos informantes claves manifestaron que en las instituciones universitarias por lo general no existe una preocupación por orientar y motivar al docente acerca de los aspectos que deben ser tomados en ambientes de aprendizaje virtuales que permitan a los participantes aprender a aprender.

Un elemento importante en este constructo lo constituye el hecho de que un docente que conduce procesos de aprendizaje sustentados en tecnología debe poseer un impulso interno para elegir y realizar acciones conducentes al logro de los objetivos de aprendizaje que esté facilitando así como identificar aquellas motivaciones que traen sus participantes.

Al respecto algunos de los entrevistados señalaron que la motivación interna es fundamental en el desarrollo de procesos

de aprendizaje sustentados en tecnología, sin embargo, ello debe ir acompañado con incentivos, sean estos materiales o de reconocimientos. No es lo mismo, decían los entrevistados, facilitar un curso en línea que uno presencial. Tampoco es igual la asesoría y la tutoría a distancia.

Otros señalaron que la motivación para el proceso de aprendizaje sustentado en tecnología empuja al docente a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente.

Para este constructo se detectaron las siguientes competencias:

- a) Aplicar estrategias motivacionales para docentes y participantes;
- b) Identificar las motivaciones que traen los participantes para el aprendizaje en ambientes tecnológicos; b) Organizar actividades que faciliten la administración y planificación de actividades motivadoras en ambientes tecnológicos.

4.5. Constructo teórico: La innovación como fundamento en la generación de conocimientos

Este constructo se entiende como el proceso mediante el cual se seleccionan, organizan y planifican los procesos de aprendizaje de manera creativa produciendo mejoras, cambios y transformaciones que responden a procesos planeados, que contribuyen a reorganizar el conocimiento.

Cuando se aborda el concepto de innovación se asocia con el hecho de crear para producir y hacer cosas distintas; sin embargo, hay que pensar en que todo lo que se realice desde el sentido de la innovación hay que verlo como la perspectiva de proponer cosas mejores. En el ámbito del aprendizaje, en forma general, la innovación siempre ha sido punto de exigencia.

Los entrevistados manifestaron que uno de los imperativos para la gestión del conocimiento es la innovación, porque no

se trata solo de automatizar los procesos, sino, de percibir que la innovación es el centro de la efectividad y la eficiencia, cuando se cumplen con tareas inherentes a la docencia o a la investigación en las universidades, porque en estos tiempos de avances tecnológicos hay una nueva generación que actúa y exige oportunidades en un contexto de avance.

Al plantear la innovación como parte generadora de nuevas formas de gestionar el conocimiento es necesario tomar en cuenta el desarrollo de las siguientes competencias a) Innovar de acuerdo con los cambios que se presenten con los avances de la NTIC; b) Gestionar el aprendizaje en forma creativa; c) Desarrollar destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio; d) Adquirir destrezas para el diseño de innovaciones tecnológicas.

4.7. Constructo teórico: La gestión, planificación y administración del conocimiento

Se conceptualiza el constructo como un proceso integrado que permite la creación de condiciones para desarrollar procesos de aprendizaje en ambientes virtuales.

Dentro de esta perspectiva, la planificación debe estar fundamentada en la aplicación de nuevos procesos organizacionales que permitan la integración de actividades teóricas y prácticas.

Uno de los componentes más importantes en la gestión del conocimiento es la administración de los procesos; es por eso que de acuerdo con el análisis e interpretación de la información obtenida, podemos establecer que es necesario administrar: (a) La programación de los cursos virtuales, (b) El uso de la tecnología con los saberes y conocimientos de los estudiantes y docentes, (c) El proceso de construcción del conocimiento, (d) La comunicación del conocimiento de manera sincrónica y asincrónica, (e) El proceso

de control, monitoreo, seguimiento y evaluación de las actividades y logros.

No obstante, lo planteado anteriormente, hay una serie de competencias en cuanto al proceso de planificar y administrar la gestión del conocimiento que se deben mantener, tanto en escenarios tradicionales como virtuales de aprendizaje, tales como: tener una visión propia y control de lo que es la realidad de la gestión del conocimiento, tener conciencia de lo que son los principios para lograr el conocimiento y saber cómo se construye el conocimiento con los estudiantes.

Las competencias que se generaron fueron las siguientes: a) Planificar las actividades de acuerdo con la interactividad que permite la plataforma tecnológica; b) Administrar los procesos de control, monitoreo, seguimiento y evaluación del conocimiento alcanzado; c) Organizar y planificar la gestión del conocimiento para evitar la improvisación; d) Organizar y sistematizar el conocimiento producido en contextos virtuales; e) Planificar el diseño de cursos en línea.

6. A manera de cierre

En el estudio se generó un conjunto de constructos teóricos de los cuales se derivaron las competencias requeridas por el docente en contextos virtuales de aprendizaje. Cada uno de estos constructos nos ubica en la existencia de un nuevo paradigma donde el aprendizaje y la tecnología adquieren significancia y relevancia, y nuevas vías de gestionar el conocimiento.

Las competencias que fundamentan el logro de los constructos nos plantean que un docente para asumir la gestión del conocimiento en contextos virtuales de aprendizaje debe poseer un paradigma del aprendizaje abierto y flexible que le permita planificar, administrar, monitorear, controlar y evaluar de manera activa, participativa y flexible.

Dentro de las competencias se establece que el docente tiene que interactuar en un proceso de comunicación virtual de manera bidireccional y multidireccional con el buen uso del lenguaje escrito para organizar los mensajes de textos con el apoyo de íconos que sensibilicen y manifiesten sentimientos y estado de ánimo de los interactuantes.

Diseñar la instrucción en contextos virtuales es otra de las competencias más relevantes porque se demuestra la sinergia entre la tecnología de información, las teorías de aprendizaje, la innovación, las estrategias comunicacionales y la interacción humana

Se evidenció que un ambiente de aprendizaje virtual implica tener bases cognoscitivas para abordar la información y convertirla en conocimiento. En la medida en que se asuma el aprendizaje como un proceso y que las tecnologías son solo un medio para alcanzarlo, estaremos apropiándonos de estas y logrando establecer mecanismos y acciones para redimensionar ese aprendizaje.

Una de las alternativas que se presentan para abordar de manera transitoria la búsqueda del conocimiento en contextos virtuales, es la de planificar actividades semipresenciales donde se den por lo menos dos encuentros cara a cara con los estudiantes para tener mayor seguridad de lo que se desea obtener y dar mayores orientaciones del proceso de búsqueda del conocimiento por medio de la red.

De la experiencia manifestada por los docentes informantes del estudio, se pudo determinar que aquellos que participan en ambientes de aprendizaje virtuales aún presentan temores e inquietudes y no logran comprometerse totalmente con esos procesos permaneciendo más como testigos que como protagonistas activos.

En torno a las inquietudes relacionadas con la gestión del conocimiento, el docente se inclina por no abandonar la parte presencial de aprendizaje, aunque sólo para marcar pautas de encuentros evaluativos y orientaciones específicas.

Se evidenció que las universidades objeto de este estudio aún requieren desarrollar las competencias tecnológicas en sus docentes que les permitan apropiarse de las bondades del uso de la información y utilizar las plataformas existentes para gestionar y divulgar el conocimiento y no solo para buscar información para sus cursos o publicaciones.

Hay un temor para desarraigarse de los espacios de aula, básicamente, para el control de la evaluación y el verse cara a cara. Esto contradice el enfoque de gestión del conocimiento por medio de contextos virtuales donde no hay la posibilidad de encontrarse y aun más si se realizan estudios a distancia con otros límites geográficos. Aún hay un período de transición; ejemplo de ello lo acota uno de los informantes cuando señaló “tengo que pasarme el suiche para pasar a lo totalmente virtual”.

El docente que asume y participa en la cultura tecnológica con los postulados de la teoría constructivista, manifiesta una perspectiva de cambio que no le permite ser conservador en el proceso de evaluación del conocimiento logrado por los estudiantes, sino, que incentiva y propone estrategias participativas de diálogo en función del debate, la interpretación y comprensión de lo aprendido.

Referencias

- BARBERÁ, E., BODIA, A. y MOMINÓ, J. (2001). **La incógnita de la educación a distancia**. ICE-UB Barcelona: Harsori.
- BRICEÑO, M. (2003). ¿Por qué fracasan los proyectos tecnológicos educativos en las universidades venezolanas? Análisis de un caso: Universidad “Simón Rodríguez” **Revista Arbitraje**. Volumen 1. 2: pp. 39 a 49. APUNESR. Caracas-Venezuela.
- CASTELLS, M. (1998). La era de la información. **Economía, sociedad y cultura**. La Sociedad Red. Volumen I. México: Siglo XXI Editores.
- DRUCKER, P. (1993). **La sociedad poscapitalista**. Bogotá: Norma.

- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). **The Discovery of Grounded Theory**. Chicago: Aldine Pub. Co.
- CURCI, R. (2003). Diagnóstico de la educación virtual en Venezuela. Informe presentado en el **Seminario sobre Universidades Virtuales en América Latina y el Caribe**. Quito, Ecuador. Consultado el 10 de Agosto, 2004 en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/venezuela/vir_ve.pdf/.
- JOHNSON, D. y JOHNSON, F. (1999). **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- REYES, W. (2002). Implantación de programas de gestión del conocimiento y las competencias del gestor. Consultado el 13 de junio de 2004 en: <http://dspace.uniandes.edu.co:5050/dspace/bitstream/1992/940/1/JCVelez+-+Articulo+Balkema.pdf/>.
- SILVIO, J. (2000). **La virtualización de la universidad: ¿Cómo transformar la educación superior con la tecnología?** Caracas: IESALC/UNESCO.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1984). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. España: Paidós.
- TÜNNERMANN, C. (1998). **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Caracas: IESALC/UNESCO.
- VYGOTSKY, L. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.