

COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Propuesta normalizada basada en el análisis funcional

Lic. Giovanna R. Carbajal Morris¹

Jefa del Área de Educación virtual y Servicios E-learning
Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS)

Resumen

Esta propuesta parte de los resultados obtenidos en el estudio realizado en la Universidad Católica Sedes Sapientiae, aplicado a un grupo de programas virtuales del nivel de postgrado con respecto a la práctica docente. Los hallazgos encontrados indican que no es suficiente la figura del tutor como agente dinamizador de los aprendizajes que brinda soporte al docente con poca preparación pedagógica y tecnológica. Es necesario un profesional docente preparado para asumir las funciones que demandan los procesos formativos en la virtualidad. En atención a esta necesidad y luego del análisis referencial, se realiza una investigación sobre aspectos relacionados con las competencias, su definición y metodologías para su identificación. Así mismo, se realiza un estudio sobre las nuevas competencias docentes, los nuevos roles y funciones en la virtualidad. Como resultado de la metodología aplicada se presenta una propuesta del perfil profesional del docente virtual y sus competencias, identificadas y normalizadas, con fines solamente institucionales, siguiendo la metodología del análisis funcional. La aplicación de esta metodología toma en cuenta también los aportes de otros enfoques que sugieren abordar las competencias en forma integral y en atención a una problemática.

Palabras clave: Competencias, funciones, docente, virtual, normalización, EVA, aprendizaje.

¹ Licenciada en Educación con especialidad en educación por competencias en las modalidades a distancia y virtual. Actualmente dirige el Área de Educación virtual y Servicios E-learning de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y es Directora de la Red de Colegios Virtuales del Perú - REDvirtual. gcarbajal@ucss.edu.pe

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado, de constante generación de conocimiento en virtud del vertiginoso avance científico y tecnológico, con cambios organizacionales, conciencia ambientalista y economía de escasos recursos, surgen individuos con necesidades formativas diferentes, escasos de tiempo, con mayores responsabilidades y con dificultades para procesar la casi infinita información. En respuesta a esta realidad surge la educación virtual como alternativa de solución, llevando la educación a los lugares más apartados, en cualquier momento y lugar, aprovechando los beneficios de la tecnología y ofreciendo mejores opciones a los estudiantes que requieren trabajar, cumplir con múltiples responsabilidades, al mismo tiempo que necesitan formarse y actualizarse permanentemente.

Estas nuevas formas de educar traen consigo nuevas exigencias para las instituciones. En un contexto que incorpora intensivamente las tecnologías, como lo es la modalidad virtual, la responsabilidad formativa no recae en una sola persona sino que es, esencialmente, tarea de toda la institución. La organización educativa es responsable del diseño curricular (objetivos, contenidos, metodología, evaluación) y la producción de los materiales y recursos. Para ello debe conformar un equipo multidisciplinario que coordine el proceso de creación de contenidos, así como la actividad docente desarrollada por el mismo equipo o por un grupo de profesionales externos. Es así como surgen las siguientes figuras:

- Coordinador del programa.
- Autor de contenidos.
- Diseñador didáctico.
- Diseñador técnico.
- Tutor (Dinamizador en algunas literaturas).
- Docente (Tutor, Facilitador en algunas literaturas).

Aquí el docente es visto como el profesional que imparte el programa de acuerdo con los materiales previamente elaborados, y que interactúa directamente con el estudiante o participante. Es quien asume las tareas de diseñador de actividades, tutoría y evaluación de los aprendizajes (García y otros, 2008). En la mayoría de los programas académicos universitarios el docente es un profesional sin formación pedagógica que trabaja a tiempo parcial

como profesor y que aporta a los procesos formativos, tanto sus conocimientos teóricos como su propia experiencia profesional en el área en el cual es especialista.

En un espacio formativo soportado en las tecnologías, la acción docente cambia. El profesor debe situarse en este nuevo contexto sabiéndose guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su persona deja ser la principal base de información o de conocimiento para dar pase al proceso de mediación que produce la construcción del conocimiento compartido como base del aprendizaje. Difícilmente encontraremos que el docente sea el único emisor en este proceso comunicativo. Los estudiantes, los materiales y la propia institución en su conjunto serán fuentes del conocimiento y de interacción para los estudiantes.

Esta realidad exige a los profesores asumir funciones y tareas para los cuales no han sido preparados. Son conocidas las experiencias que han tratado de recrear en lo virtual, situaciones que en lo presencial funcionan muy bien, pero que en ese contexto no obtienen los mismos resultados. Docentes que en la presencialidad se sienten a gusto, dominan la didáctica, conocen sus recursos y saben cómo llegar a sus estudiantes pero que en un entorno virtual se desorientan o asumen que los estudiantes harán por sí solos el trabajo.

Al respecto, García Aretio (2009) nos dice, “en los ambientes virtuales más innovadores, no se trata que estudiantes y docentes hagan más o menos lo mismo que se venía haciendo en escenarios de enseñanza presencial. Al margen del cambio estructural de carácter espaciotemporal, en los nuevos ambientes educativos las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente. Los compromisos con las formas de enseñar y de aprender son diferentes”.

A pesar del gran compromiso que demanda a la educación asumir estos cambios de enfoques y formas, esto no ha sido un impedimento para las universidades. La implementación de acciones estratégicas, como programas de capacitación, acompañamiento supervisado, tutoría y apoyo colaborativo de expertos, son una muestra de ello. Es el caso de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, que en atención a la necesidad de “cubrir” un perfil docente gestor del conocimiento, la virtualidad le ha permitido incorporar la figura del *tutor* en atención a estos vacíos. En este sentido el tutor asume la figura de dinamizador y es el responsable de acompañar el proceso

de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes asistiendo al docente durante el proceso formativo.

La implementación de estrategias como ésta, producto del binomio tecnología-educación exigido a los docentes, debe ir acompañada de un proceso reflexivo y crítico que permita orientar nuestras acciones y tomar las medidas correctivas oportunamente. En relación a ello, la universidad realizó un estudio del tipo exploratorio descriptivo aplicado a 15 programas virtuales del nivel de postgrado, con una población de 150 estudiantes (el 50% del total del universo de la población a nivel de maestrías), el mismo que nos permitió identificar los siguientes resultados en relación al perfil del docente de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA):

- El 54% de los profesores no cuenta con una formación pedagógica, a excepción de quienes desarrollan programas de educación.
- El 83% de los profesores no cuenta con una preparación directamente relacionada para desarrollar la acción formativa en un EVA.
- El nivel de dominio de las TIC es básico. Solo el 10% de los profesores administran su propia aula virtual.
- Existe confusión sobre las funciones y roles que deben asumir los docentes en un EVA.
- No existe un perfil del docente virtual claro que facilite los procesos de capacitación y evaluación del personal.

Estableciendo una relación de causa-efecto encontramos que la falta de preparación pedagógica y tecnológica de los profesores y responsables del diseño de un programa formativo para un EVA origina que:

- El diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación seleccionadas, prioricen el aspecto memorístico y la facilidad para ser ejecutadas y valoradas antes que los objetivos propuestos en el programa en relación a la demanda de una formación integral.
- La interacción y presencia virtual del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sea escasa o casi nula.
- La evaluación no reciba la retroalimentación pertinente en los plazos más oportunos.

Como podemos observar, no es suficiente el soporte y acompañamiento del tutor. Los profesionales responsables del proceso formativo, requieren

asumir funciones y obligaciones que en otros contextos quizás no sean tan relevantes o necesarias, pero que en un entorno virtual sí lo son. Para ello es necesario que el profesor desarrolle competencias que le permitan asumir eficientemente las responsabilidades del proceso formativo en un EVA.

Asimismo, estas competencias deben ser fácilmente evaluadas con la finalidad de establecer mecanismos de supervisión y acompañamiento desde los responsables académicos, además de favorecer el diseño de programas de capacitación docente. Sobre cuáles son estas competencias profesionales, en el Perú no existen normas de competencia oficiales que sirvan de referente a la formación virtual. Aunque existen lineamientos de referencia para la modalidad a distancia (ANR, 2007), estos no especifican el perfil del docente requerido para la modalidad en cuestión.

El presente trabajo pretende identificar estas competencias y constituir una norma que sirva de referente para acciones posteriores de carácter formativo y evaluativo con fines institucionales. En función de ello, se requerirá estudiar las metodologías existentes para la identificación y normalización de las competencias docentes y elaborar un marco teórico como referencia sobre las nuevas competencias del docente, sus roles y funciones en un EVA.

2. OBJETIVO

Identificar y normalizar las competencias docentes para un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que sirvan de referente para acciones posteriores de carácter formativo y evaluativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguiremos en el presente trabajo se describe a través de las siguientes fases:

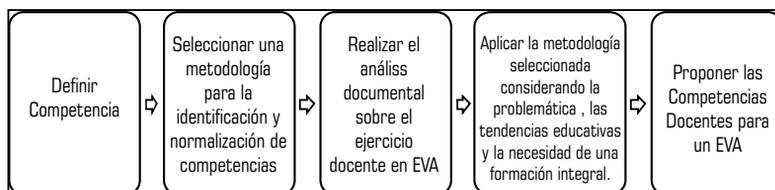


Figura 1. Metodología de trabajo.

Debido a las muchas definiciones existentes en torno al término “Competencia” es necesario asumir una postura crítica que sirva de punto de partida para el desarrollo de la propuesta. Una vez realizado este primer paso se estudiarán las diferentes metodologías existentes para la identificación y normalización de competencias profesionales con la finalidad de elegir la más apropiada. Realizada la justificación correspondiente, se realizará el análisis documental en torno al ejercicio docente como punto de referencia para la posterior aplicación de la metodología seleccionada. Por último, se propondrán las competencias del docente en EVA identificadas y normalizadas en base a la problemática expuesta, las tendencias educativas, la integridad de las mismas y el análisis funcional.

Es importante resaltar que luego se iniciará el proceso de validación externa y contrastación de las competencias formuladas dentro del marco de estudio. Estos resultados podrán dar más luces sobre los elementos a tener presente para los docentes EVA.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Las competencias

Ante las diferentes definiciones que surgen alrededor de las competencias, es necesario asumir una postura que sirva como referencia para el desarrollo del presente trabajo. El término “competencias” ha ido evolucionando a través de la historia, corriendo el riesgo de aplicarse con poca seriedad, dejándose llevar por modas debido a la falta de sustentos teóricos. En contra de esta tendencia, es importante que cada educador asuma una postura juiciosa e integradora considerando el proceso histórico y los aportes de los distintos campos de aplicación.

Muchos autores coinciden en que el término se origina desde el campo de la lingüística y del trabajo (Barriga, 2006). Empezando por Chomsky y el concepto de competencia lingüística (1970), buscando dirigir la mirada hacia los procesos. Desde ese entonces se empezó a generalizar –no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa– el empleo del término “competencias”. Este comenzó a aplicarse en diversos ámbitos o campos como el de la comunicación con la competencia comunicativa (1988), la filosofía con la competencia ideológica (1969), la sociología con la competencia interactiva (1989), en el ámbito del trabajo con las compe-

tencias laborales (1980), la psicología y las competencias cognitivas y en la educación formal con las competencias básicas (1990).

En cuanto a la educación, las competencias ingresan con la influencia de factores socioeconómicos como la globalización y las demandas empresariales, formulándose una serie de definiciones diferentes según el contexto y el enfoque. En este ámbito se destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y habilidades (McClelland, 1970), generando aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida (Rey, 1996).

Con una definición más integral tenemos la propuesta de Tobón (2004), la cual, parte del análisis estructural del concepto. Con base en el pensamiento complejo y la cartografía conceptual, él las define como "...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser, el saber conocer, y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano".

En este sentido, las competencias integran un:

- *Saber*: conocimientos que posee una persona.
- *Saber hacer*: habilidades y destrezas del individuo.
- *Saber ser*: actitudes que guían sus comportamientos y decisiones.
- *Saber convivir*: actitudes que asume la persona internamente y/o con relación al entorno².

Para el Ministerio de Educación de Perú, "las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de este hacer en el entorno". En esta definición se percibe claramente la integración a través de la acción, de los distintos tipos de saberes.

² Algunos autores integran el saber convivir al saber ser con la finalidad de facilitar los procesos de diseño curricular.

En esta misma línea, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria del Perú, CONEAU (2009), define las competencias como “integrar y movilizar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas profesionales en forma autónoma y flexible en contextos determinados”. En relación con las competencias profesionales, precisa como aquellas que adquieren las personas en la educación técnico-productiva y educación superior no universitaria y universitaria. En cuanto a las competencias laborales, las define como aquellas que adquieren las personas fuera de las instituciones educativas en su desempeño ocupacional.

Asimismo, el CONOCER³ (1997) define las competencias laborales como “... la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; estas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”. Esta definición muestra claramente que las competencias laborales pueden ser adquiridas durante el ejercicio de las funciones y no necesariamente como producto de un proceso formativo.

La Organización Internacional del Trabajo OIT (1993) define competencia profesional como “...la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello”. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

Desde otra perspectiva, las definiciones son asumidas de distinta manera según el enfoque. Mientras que el *enfoque conductista* prioriza la conducta observable y verificable de los individuos, el *enfoque funcionalista* lo hace con fines laborales y profesionales. Para el *enfoque constructivista* la participación activa de la persona en su propio aprendizaje es lo más importante, mientras que el *enfoque sistémico complejo* va más allá, buscando la actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (Tobón Tobón, 2007).

En cuanto el ser humano requiere ser abordado en forma integral y donde el

³ Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, México.

campo laboral es solo un aspecto del todo, adoptar un enfoque para la formulación de competencias no implica que no se tomen en cuenta los aportes de otros. En la práctica no existen enfoques puros debido a que cada uno de ellos tiene una determinada orientación en la metodología del diseño. Al respecto, Tobón (2004) señala que “...las competencias deben ser abordadas tomando en cuenta: las demandas del mercado laboral-empresarial-profesional, las demandas de la sociedad, y la gestión de la autorrealización humana”.

Luego de revisar estas definiciones, podemos apreciar que existen dos grandes tendencias para aproximarse a este concepto: la del mercado del trabajo, asociada a las denominadas competencias laborales y profesionales, y la educativa, vinculada a las competencias de egreso o curriculares. Estas coinciden en un qué (integración de saberes), un cómo (condición de calidad) y un para qué (objetivo). En relación a ello podemos afirmar que las competencias implican poner en acción una serie de recursos propios de la persona (procedimentales, actitudinales y cognitivos) y del medio, independientemente de cómo hayan sido adquiridos (profesionales o laborales), en diferentes contextos y situaciones de manera exitosa, autónoma y flexible con la finalidad de resolver problemas y realizar actividades transformadoras que contribuyan al desarrollo del entorno.

Siendo las competencias del docente en la virtualidad nuestro objeto de estudio, es importante mencionar, que estas competencias profesionales deben ser adquiridas a través de programas formativos, que permitan al docente desempeñarse eficientemente en su vida laboral. Estas deberán construirse, entonces, desde la lógica del trabajo: identificando el contenido de trabajo que desempeña una persona en un contexto laboral específico, identificando los conocimientos, habilidades y actitudes que requiere la actividad demandada e integrando estos en uno o varios enunciados.

Las competencias profesionales se formulan considerando las normas institucionales, nacionales e internacionales que más convengan a la formación de los estudiantes y se organizan en módulos de formación profesional.

4.2. Identificación y normalización de competencias

Para iniciar el proceso de identificación se busca las normas de competencias ya establecidas y normalizadas por mesas sectoriales. En el caso de que no existan, se deberán identificar y describir dichas normas. Para ello, es necesario sistematizar los procesos a través de una metodología que nos

permita identificar claramente cuáles son las competencias requeridas por los docentes en un EVA.

En cuanto a las normas de competencias, el CONEAU (2009) propone una definición adaptada del OIT para las competencias profesionales, reconociéndola como la expresión estandarizada de una descripción de competencias profesionales (laborales) identificadas previamente. Es importante considerar la norma de competencia en su acepción de estándar de patrón de comparación, más que de instrumento jurídico de obligatorio cumplimiento. Así las competencias resultantes en un perfil podrán tener un nivel de generalización dentro del contexto que estamos estudiando, es decir, el EVA. El objetivo es que nuestro perfil tenga un nivel pertinente de implementación.

El CINTERFOR - OIT (2004) y el CONEAU (2009) definen la identificación de competencias como el proceso de establecer las competencias inherentes a una “unidad de análisis”. Esta puede ser un sector ocupacional, una institución, un grupo de instituciones, todo un sector de la producción o de servicios, o una ocupación o una profesión.

A diferencia de las competencias laborales, la identificación de competencias profesionales debe considerar un panorama más amplio no solo el análisis de las funciones y tareas (análisis funcional), sino también las dimensiones del desarrollo humano, los diagnósticos sociales y las tendencias económicas (Tobón Tobón, 2005).

El proceso de normalización de competencias consiste en definir las competencias identificadas previamente con la finalidad de estandarizar y emplear un lenguaje común entre todos los responsables del proceso formativo. El SENA (2003) lo define como el proceso de elaboración de la norma de competencia, que consiste en describir lo que un profesional es capaz de hacer, la forma en que puede juzgarse si lo que hizo está bien hecho y las condiciones en las que debe demostrar la competencia y los tipos de evidencias necesarias y suficientes para asegurar que lo que hizo se realiza de manera consistente con base en un conocimiento efectivo.

Considerando la relevancia que trae consigo un proceso de identificación y normalización de competencias con respecto a la evaluación del desempeño profesional, es importante seleccionar un método que nos permita paso a paso identificar y construir las normas de competencias profesionales para el docente de un EVA. El siguiente cuadro resume las diferentes metodologías existentes. Su elaboración ha sido posible gracias al estudio de diversas fuentes:

Cuadro 1
METODOLOGÍAS PARA LA IDENTIFICACIÓN Y NORMALIZACIÓN
DE COMPETENCIAS

Metodología	Punto de partida	Tipo de inferencia	Productos
Análisis conductista (Técnica BEL)	Parte del personal y las cualidades requeridas para el puesto.	De lo particular a lo general.	Competencias genéricas y niveles de desempeño.
Análisis ocupacional (Método DACUM)	Parte de las tareas realizadas por el personal de un área.	De lo particular a lo general.	Competencias y criterios de desempeño.
Análisis funcional	Parte de un propósito principal de la organización, área, profesión u ocupación.	De lo general a lo particular.	Unidades, elementos de competencias, criterios de desempeño, conocimientos, campo de aplicación y evidencias.
Análisis constructivista (Método ETED)	Parte de las interacciones de un empleo con los demás en la organización.	De lo general a lo particular.	Competencias.
Análisis de procesos (Sistémico -Compleja)	Parte de una problemática.	De lo general a lo particular.	Competencias, saberes, criterios y evidencias.

Elaboración propia.

Considerando que el método del análisis funcional es utilizado por diferentes organizaciones en la certificación de competencias profesionales, como el CONOCER, en México y el CONEAU, en Perú, optaremos por este método para la descripción de las competencias docentes en un EVA, ya que considera todos sus componentes en su identificación (elementos, criterios de desempeño, campo de aplicación, conocimientos requeridos y evidencias), facilitando la evaluación y el diseño de programas formativos. Recordemos que una característica esencial de las competencias es poder ser demostradas y evidenciadas, cosa que actualmente solo se percibe en el diseño de competencias para la formación técnica y no en el de la formación superior.

Como lo hemos mencionado, el método de análisis funcional puede ser utilizado en la identificación de las competencias profesionales dentro de una visión holística, considerando las actitudes requeridas para el buen desempeño de la competencia (Tobón Tobón, 2005), la problemática presentada y las demandas del docente EVA. Es recomendable, para mayor legitimidad de las normas, que en su elaboración intervengan empleadores, formadores, trabajadores y otros actores relevantes.

En cuanto a la aprobación y certificación de las normas de competencias, estas pueden ser establecidas no solo a un nivel institucional, siendo el CONEAU el órgano operador del SINEACE, encargado de aprobar los estándares y criterios de certificación de competencias profesionales en un nivel mayor, en concordancia con la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y los colegios profesionales correspondientes.

Para el CONEAU, el proceso previo a la identificación de competencias se expresa en un mapa funcional. En él se determina la unidad de análisis y la caracterización de la misma. La identificación se realiza a través de la desagregación de funciones, respondiendo a lo que debe hacerse para lograr la función precedente. Incluye el propósito principal, las unidades de competencia, y culmina cuando se enuncian las funciones que pueden ser cumplidas por el profesional, denominadas contribuciones individuales o elementos de competencia. Opcionalmente el desagregado puede incluir, seguido del propósito principal, las funciones claves dependiendo de la complejidad de la profesión. En el caso de realizarse un análisis funcional para una ocupación o profesión, se determina la razón de ser de la unidad de análisis –aquello que la diferencia de otras– y se procede a identificar que debe hacerse para cumplir con el propósito (unidades de competencia) y seguidamente se identifica el siguiente nivel en relación al precedente (elementos de competencia).

4.3. Funciones docentes en un EVA

Aplicando el método del análisis funcional elegido para la identificación y normalización de las competencias docentes en un EVA, se torna necesario explorar los referentes correspondientes a las funciones del docente y como estas se desarrollan en un EVA.

Del docente presencial al docente en EVA

Las demandas educativas nos exigen, como educadores, formar profesionales con competencias para el trabajo colaborativo, el análisis, la investigación, la obtención, selección, clasificación y procesamiento de la información, así como aprender a aprender en forma crítica. Educar bajo esta nueva perspectiva es apoyar a otros en la construcción de conocimientos de manera “significativa”. No es transmitir esos conocimientos, sino ayudar a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos aprovechando las bondades de las TIC.

Educar en estos tiempos implica centrar la acción formativa en el estu-

dian­te planifican­do y dise­ñan­do las activi­da­des, consi­de­ran­do sus caracte­rís­ti­cas, su parti­ci­pa­ción acti­va en el desar­rol­lo de los apren­di­za­jes, la meta­cog­ni­ción, el apren­di­za­je colabo­ra­ti­vo y los ca­na­les de comu­ni­ca­ción, en el mar­co de una evalua­ción conti­nua y for­ma­ti­va in­de­pen­dien­te­men­te de la mo­da­li­dad en la que es im­par­ti­da. Al res­pec­to, Mar­qués G. (2000) pro­pone las si­guien­tes fun­cio­nes docen­tes:

- Diagnós­ti­co de nece­si­da­des.
- Pre­pa­rar las cla­ses (planifi­car).
- Bus­car y pre­pa­rar ma­te­ri­ales para los alu­mnos, apro­ve­char to­dos los len­gua­jes.
- Moti­var al alu­mna­do.
- Docen­cia cen­tra­da en el es­tu­dian­te, consi­de­ran­do la di­ver­si­dad.
 - Ges­ti­onar el desar­rol­lo de las cla­ses man­tenien­do el or­den.
 - Pro­por­ci­onar in­for­ma­ción.
 - Faci­li­tar la com­pren­si­ón de los con­te­ni­dos bá­si­cos y fo­men­tar el auto­apren­di­za­je.
 - Pro­poner activi­da­des de apren­di­za­je y orien­tar su reali­za­ción.
 - Fo­men­tar la parti­ci­pa­ción de los es­tu­dian­tes.
 - Ase­so­rar en el uso de re­cur­sos.
 - Evaluar.
- Ofre­cer tu­to­ría y ejem­plo.
- In­ves­ti­gar en el aula con los es­tu­dian­tes, desar­rol­lo pro­fesio­nal conti­nua­do.
- Colabo­ra­ción en la ges­ti­ón del cen­tro.

Se su­man a estas exi­gen­cias, las de­man­das que traen con­si­go la in­cor­po­ra­ción de las TIC a la edu­ca­ción. La mo­da­li­dad pre­sen­cial en­cuen­tra en las tec­no­lo­gías la opor­tunidad de op­ti­mi­zar sus pro­ce­sos aca­démicos, en tan­to que la mo­da­li­dad a dis­tancia, la so­lu­ción al ais­la­mien­to y el in­di­vi­dua­lismo que sue­len ge­ne­rar las for­mas tra­di­cio­na­les de abor­dar la en­se­ñan­za-apren­di­za­je. En este con­tex­to, surge la mo­da­li­dad vir­tual con un ni­vel de in­cor­po­ra­ción de las TIC am­plio, lle­gan­do a la im­ple­men­ta­ción de entor­nos vir­tuales de apren­di­za­je (EVA), en­ten­di­dos estos como am­bien­tes de apren­di­za­je me­dia­dos por tec­no­lo­gías.

Los nuevos medios, exigen a los docentes modificar sus formas de trabajo y de relacionarse con las personas. Tomando en cuenta a Gisbert (2002) y Bautista y otros (2006), podemos mencionar que los principales ámbitos donde se suscitan estos cambios se dan en:

- El tiempo y horario de trabajo. El tiempo de dedicación cambia, demandando un docente con capacidades organizativas que pueda gestionar su tiempo en atención a los procesos formativos de planificación, desarrollo y evaluación. La ventaja de la aplicación de las herramientas tecnológicas es determinante, ya que permitirá optimizar los tiempos automatizando ciertos procesos y facilitando la toma de decisiones.
- La planificación. Se requiere un nivel de planificación mayor que la que demanda la presencialidad considerando todos los elementos formativos y el detalle de los mismos, teniendo en cuenta, en algunos casos, que se deberá suplir la presencia del docente. Asimismo, esta no se da en solitario; es necesario el trabajo interdisciplinario de profesionales trabajando en forma coordinada.
- La comunicación. El profesor, en espacios tecnológicos, debe cambiar su forma de comunicación de la sincronía de la presencialidad a la asincrónica en lo virtual. Los mensajes y la información transmitida requiere un nivel de detalle, medios y formas de ser transmitidos diferentes. Como ventaja encontramos: el registro de este proceso comunicativo, el cual brinda la posibilidad de poder ser revisado las veces que sea necesario. Por otro lado, superando la asincronía tenemos: las sesiones de chat, con el apoyo de códigos textuales y las videoconferencias, permitiendo una comunicación más fluida y cuya posibilidad genera otros tipos de necesidades. Se suma a esto la diversidad cultural, la cual nos exige en lo posible la descontextualización local de los contenidos y formas de comunicarnos en atención a la pluralidad de estudiantes provenientes de diferentes lugares alejados entre sí.
- Las estrategias metodológicas. Los EVA requieren de metodologías dinámicas y participativas que permitan la integración de sus miembros y eviten la desolación y ausentismo propios de la modalidad a distancia.
- La función informadora. El rol del docente cambia, deja de ser el portador de la información, dejando esta función a los materiales, para

pasar a ser el facilitador. El entorno laboral y profesional. Este ahora requiere de un docente que trabaje en coordinación con otros especialistas que asumen roles distintos dentro del EVA. Pasa del trabajo solitario en un aula al trabajo colaborativo y en equipo. El aula ya no está en un solo tiempo y lugar, el aula va donde el acceso a la tecnología lo permita y en el momento que se requiera.

- Los materiales. La presentación y los medios en los que son impartidos los contenidos presentan cambios. Estos requieren suplir la presencia comunicativa y orientadora del docente; deben “hablar” por sí solos.

Desde la práctica pedagógica, investigadores del Programa de Alfabetización Virtual Asistida (PAVA) de la Católica del Norte Fundación Universitaria en Colombia (Arroyave y otros, 2011) nos muestra a través del siguiente cuadro, las relaciones comparativas entre el docente presencial y el docente virtual.

Cuadro 2

COMPARACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS MODALIDADES PRESENCIAL Y VIRTUAL

Comparación de prácticas pedagógicas entre docentes presenciales y facilitadores virtuales	
Docente presencial	Facilitador virtual
Está disponible en un aula y en los momentos que requiera el docente en persona con el estudiante.	Está disponible con la información en todo momento y desde cualquier lugar.
En algunos casos no se tiene en cuenta los ritmos de aprendizaje.	Es flexible en cuanto tiempo, ritmos y metodologías. Cuenta con procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación.
Sólo algunas veces de manera presencial le acompaña el uso de audiovisuales.	El proceso que lleva está enriquecido con todos los formatos del lenguaje audiovisual.
La colaboración se ejerce en el aula.	Coloca para su disposición servicios para la comunicación, interacción, cooperación y colaboración.
Muchas veces es memorístico.	Está centrado en el aprendizaje.
La autoformación es importante pero se limita a las orientaciones ceñidas del docente.	El proceso de autoformación requiere que se disponga, anticipe y desarrolle lo planeado; exige disciplina y la formación de hábitos para lograr el aprendizaje. Existen factores internos y externos y todos ellos cuentan a la hora de aprender.

Los recursos se limitan en fotocopias, tablero, tiza y algunas más con videos.	Conoce y valora los medios a través de los cuales establece comunicación para facilitar el aprendizaje. Estos recursos utilizados en el proceso, median el aprendizaje, pero no son los únicos que intervienen.
El aprendizaje confiere a las orientaciones fijas del docente.	El estudiante es el responsable de su propio aprendizaje y los logros y dificultades que en él se presenten, deben contribuir a incrementar su motivación y disposición como superación personal. El proceso de cambios es permanente y se manifiesta cada día con mayor exigencia a los actores de los diferentes contextos, la calidad y la competitividad son dos condiciones del mundo actual y se requiere de capacidad de aprender para comprender.

Fuente: Arroyave y otros (2011). Programa de alfabetización virtual asistida (PAVA) de la Católica del Norte Fundación Universitaria en Colombia.

Identificando el propósito principal del docente en EVA

El Ministerio de Educación de Colombia a través del decreto ley N°1278 (2002) indica como principal función del docente universitario, aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

En esta misma línea, el Ministerio de Educación del Perú en la Ley Universitaria N° 2373 (2012) indica como principal deber relacionado con el proceso formativo, que todo docente universitario debe asumir con responsabilidad, la de “Cumplir en forma eficaz el proceso de aprendizaje de los estudiantes, realizando con responsabilidad y efectividad los procesos pedagógicos, las actividades curriculares y las actividades de gestión de la función docente, en sus etapas de planificación, trabajo en aula y evaluación, de acuerdo al diseño curricular nacional”.

El Colegio de Profesores del Perú (2011), de acuerdo al artículo 23 del D.S. 018-2007-ED, Reglamento de la Ley del SINEACE 28740, propone un mapa funcional para la certificación de competencias profesionales del docente, el mismo que menciona, como propósito principal el de “Formar personas capaces de lograr su realización y desarrollo integral en el marco de la educación peruana y el Proyecto Educativo Nacional”.

En lo que respecta a la formación en EVA, Bautista y otros (2006) indican “...el rol fundamental del docente, la función más importante que debe realizar, es ser acompañante del aprendizaje.” García Aretio (2009) señala que “... el papel primordial del docente en la educación virtual debe ser un guía, facilitador y mediador de conocimientos que coadyuve al estudiante a ser el protagonista de su propio aprendizaje”. “Es la relación orientadora del docente respecto a cada alumno en orden a la comprensión de contenidos, interpretación de las descripciones procedimentales, momentos y forma adecuados para la presentación de trabajos, evaluaciones o autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda” (Valverde y Garrido, 2005).

Luego de estas revisiones ¿podríamos afirmar que solo el docente virtual guía, facilita, orienta...? ¿Acaso el docente presencial, hoy en día, no debe asumir también estas funciones? Tanto el docente presencial como el docente virtual tienen como propósito principal desarrollar los aprendizajes. “...el papel del tutor (docente) virtual es el mismo que el del profesor presencial: ayudar a que los alumnos aprendan y, más concretamente, favorecer que las personas aprendan a pensar y decidir por sí mismas” (Martínez, 2004).

Si el propósito es el mismo ¿dónde radica la diferencia? Al desarrollarse la acción formativa a través de un entorno virtual de aprendizaje, la labor del docente adquiere un matiz diferente de orientación y acompañamiento permanente. Las funciones que ejercía en la presencialidad cambian de enfoques y formas proyectándose en las tareas que tendrá que llevar a cabo en la virtualidad.

En relación a ello y con la finalidad de aplicar el análisis funcional, es necesario delimitar el propósito clave del docente. Considerando el contexto virtual donde se desarrolla la acción formativa proponemos como propósito clave del perfil del docente virtual el de “Realizar los procesos de gestión pedagógica en un EVA en correspondencia con los objetivos formativos propuestos para el programa”.

Hacia una identificación de funciones

Es el momento ahora de precisar, que debe realizar todo profesional que ejerza la docencia virtual en relación al propósito principal de su labor. Como profesionales expertos en su materia, el docente no solo debe adquirir las competencias pedagógicas necesarias para ejercer la educación superior

sino que además, debe estar preparado para realizarlas a través de un EVA. En tanto que el profesional especialista en su campo no asuma la formación requerida, su intervención en un programa formativo virtual se verá reducida a la de proveedor de experiencia siendo los verdaderos especialistas técnicos y educadores quienes lleven adelante el programa.

En cuanto a la organización de las funciones docentes en el contexto universitario, el Ministerio de Educación del Perú, a través de la ley N° 29062, en su Art. 8 (2007), las clasifica según las áreas de desempeño laboral:

- **Gestión Pedagógica:** comprende tanto a los profesores que ejercen funciones de enseñanza en el aula y actividades curriculares complementarias al interior de la Institución Educativa y en la comunidad, como a los que realizan orientación y consejería estudiantil, coordinación, jefatura, asesoría y formación entre pares.
- **Gestión Institucional:** comprende a los profesores en ejercicio de dirección y subdirección, responsables de la planificación, supervisión, evaluación y conducción de la gestión institucional.
- **Investigación:** comprende a los profesores que realizan funciones de diseño y evaluación de proyectos de innovación, experimentación e investigación educativa. Así mismo, a quienes realizan estudios y análisis sistemáticos de la pedagogía y experimentación de proyectos pedagógicos, científicos y tecnológicos.

Para el presente trabajo, nos centraremos en el área de gestión pedagógica por ser el ámbito en el que se desarrolla nuestro objeto de estudio. Considerando solo esta, también existen taxonomías para las distintas tareas. En cuanto a los procesos formativos en la enseñanza superior, las funciones pueden ser clasificadas según Alonso (2001) en:

- Planificación de la enseñanza (fase preactiva),
- Metodología didáctica (fase interactiva), y
- Evaluación del proceso de enseñanza (fase postactiva).

Considerando la etapa de planificación, en un contexto presencial el docente asume las funciones de diseño didáctico, planificación curricular y elaboración de materiales y recursos. Debido al tiempo que demanda la construcción de estos últimos, la minuciosidad con la que se deben desarrollar

aquellos que brindan orientaciones y pautas de trabajo y la preparación profesional requerida para llevarlo a cabo es que surgen otras figuras como diseñadores didácticos, diseñadores técnicos y tutores (dinamizadores) encargados de preparar el EVA para la llegada del profesional responsable de la conducción y evaluación de los aprendizajes.

Bautista y otros (2006), citando a Goodyear y otros, indican, que un docente que desempeña su trabajo en un entorno virtual puede asumir uno o más de estos roles: facilitador, tecnólogo, diseñador, gestor, tutor, ayudante e investigador. Según el rol que asuma se determinan las funciones de:

- Facilitador. Provee de los medios y recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes.
- Tecnólogo. Utiliza los medios y recursos del entorno para el desarrollo de los aprendizajes.
- Diseñador. Diseña los planes de estudio en base a las necesidades educativas.
- Gestor. Administra los recursos educativos.
- Tutor. Orienta y acompaña.
- Ayudante. Apoya al estudiante.
- Investigador. Estudia e investiga la acción educativa.

En la medida que su perfil profesional lo permita, el docente podrá asumir uno o más de estos roles. En esta misma línea, otra clasificación de funciones es la que propone la Guía de Innovación Metodológica en e-learning del programa EVA en España. (García y otros, 2008):

- Dinamizador (Tutor). Favorece el aprendizaje autónomo, propone autoevaluaciones.
- Mediador (Docente). Guía el proceso de aprendizaje a través de materiales interactivos; realiza el proceso de evaluación continua.
- Experto (Docente). Favorece el trabajo colaborativo, realiza el proceso de evaluación continua y sumativa.

Asimismo propone, como función transversal a estos roles, la función de orientación, la misma que se orienta a: informar, orientar, motivar y asesorar estableciendo canales de comunicación, favoreciendo la autonomía.

Cabe mencionar que, aunque estos roles pueden ser asumidos por la misma persona, en la realidad no necesariamente se cumple; incluso la responsabilidad de tutoría, como ya hemos revisado, puede ser compartida con otros profesionales. Seoane y otros (2007) distinguen hasta tres formas de intervención tutorial:

- Tutor académico. Es el docente responsable del programa académico.
- Tutor psicopedagógico. De apoyo al tutor académico y tutor personal en temas de didáctica. Su apoyo es requerido a solicitud de los interesados.
- Tutor personal. Brinda apoyo al tutor académico y acompaña a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje como guía o consejero.

La tendencia en las instituciones es que el docente, profesional experto en su materia, asuma la figura del tutor académico, dejando la del tutor psicopedagógico y tutor personal al docente de apoyo. Esto se debe también a que en este contexto el docente es un profesional que, en la mayoría de los casos, es externo a la institución o asume la responsabilidad de conducir un programa virtual en un momento determinado no requiriendo su permanencia fuera de este.

Como podemos apreciar, el ámbito de acción del educador en un EVA se diversifica, a través de los roles, según las etapas de desarrollo y necesidades de un programa formativo. Esto lleva a los profesionales expertos en su materia y que desean asumir un docencia virtual, a prepararse para asumirla principalmente en el rol de tutor académico, mediador o facilitador, si tomamos en cuenta las clasificaciones antes expuestas.

Otra forma de organizar los roles y funciones, considerando la acción docente en un EVA integralmente, puede ser la propuesta por Berge (1995), quien propone clasificarlas en cuatro áreas:

- Pedagógica (intelectual): incluye los roles de instructor, moderador, guía, tutor, en el cual giran sus deberes como facilitador educacional. Rol en el cual se aporta conocimiento, perspicacia y se centran las discusiones en conceptos, principios y destrezas críticas. Modelando apropiadamente conductas online el profesor puede preparar a estudiantes, solos o en grupo.

- Social: incluye el rol de promotor de un entorno social y amigable en el que se promueva el aprendizaje, desarrollando un sentido de cohesión del grupo.
- Organizacional o administrativa. Se trata de realizar una planificación previa con claridad, anticipándose a las dificultades, estableciendo reglas, gestionando agendas.
- Técnica. El profesor se ha de sentir confortable y hábil con la tecnología y entonces tiene que asegurar que los participantes estén cómodos con el sistema y el software que se está usando cerciorándose del dominio de habilidades técnicas y comunicativas.

En esta misma línea Alonso y Blázquez (2012) proponen agrupar las funciones en función docente, técnica y de orientación, guardando las dos primeras similitud con la propuesta anterior.

- Función docente. Las habilidades psicopedagógicas que el docente posea serán un referente importante que le guíen en su tarea. Implica planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje- evaluación, dominio del contenido, elaboración de materiales adecuados.
- Función técnica. Implica no tanto conocer todos los medios a la perfección, sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de educación virtual. Implica dominio básico del medio.
- Función de orientación. El tutor deberá ser fiel a sus deberes para que el alumno no perciba sentimiento de aislamiento. Implica cumplir horarios de tutorías, proporcionar respuestas prontas y orientativas, motivar y facilitar los aprendizajes, desarrollar habilidades de interrelación.

En relación a estas propuestas y teniendo como referencia a Cabrero (2004), la misma que es tomada en cuenta por Llorente (2005) en su propuesta de funciones del Tutor Virtual y por la ANR (2008), en su propuesta del sistema de gestión tutorial para la educación a distancia, se presenta el siguiente cuadro de funciones y actividades del Docente en EVA.

Cuadro 3
FUNCIONES DEL DOCENTE EN EVA

Función	Actividades
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> – Asegurarse de que los estudiantes comprendan el funcionamiento técnico de la plataforma educativa. – Dar consejos y apoyos técnicos. – Realizar actividades formativas específicas. – Gestionar los grupos de aprendizaje que forme para el trabajo en la red. – Incorporar y modificar nuevos materiales al entorno formativo. – Remitir a los estudiantes a algunas partes del programa, donde se puedan realizar bajar o subir actividades, tareas, foros, entre otras actividades. – Mantenerse en contacto con el administrador de la plataforma. – Conocer la plataforma y sus herramientas de trabajo.
Académica	<ul style="list-style-type: none"> – Dar información, extender, clarificar y explicar los contenidos presentados. – Supervisar el progreso de los estudiantes y revisar las actividades realizadas. – Responder a los trabajos de los estudiantes. – Asegurarse de que los alumnos están alcanzando el nivel adecuado. – Formular preguntas para sondear los conocimientos que poseen los estudiantes y descubrir las posibles inconsistencias y errores que vayan teniendo. – Diseñar actividades para facilitar la comprensión de la información y su transferencia. – Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje de acuerdo con un diagnóstico previo. – Introducir el tema de debate y relacionarlo con los anteriores. – Resumir en los debates en grupos las aportaciones de los estudiantes. – Resolver las posibles dudas surgidas de la lectura de los materiales didácticos o en la realización de las actividades. – Hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas. – Brindar la retroalimentación a los aprendizajes oportunamente. – Informar de los resultados y valoraciones alcanzadas.
Organizativa	<ul style="list-style-type: none"> – Establecer el calendario del curso en general, por módulos, entrega de tareas, y seguimiento de las diferentes actividades de comunicación. – Establecer fechas y horarios para los chats y los foros. – Explicar las normas de funcionamiento dentro del entorno: criterios de evaluación, exigencias o nivel de participación. – Presentar las normas de funcionamiento para establecer contactos con el Profesor - Tutor. – Mantener un contacto con el resto del equipo docente y organizativo, haciéndole llegar rápidamente los problemas detectados al nivel de contenidos, de funcionamiento del sistema o de administración. – Organizar el trabajo en grupo y facilitar la coordinación entre los miembros.

Orientadora	<ul style="list-style-type: none"> – Facilitar técnicas de trabajo intelectual para el estudio en red. – Dar recomendaciones públicas y privadas sobre el trabajo y la calidad de trabajo que se está desarrollando en red. – Asegurarse de que los alumnos trabajan a un ritmo adecuado. – Motivar a los estudiantes para el trabajo en línea. – Informarle a los estudiantes sobre su progreso en el estudio, y facilitarle estrategias de mejora y cambio. – Facilitar acciones de compromiso cuando existan diferencias de desarrollo entre los miembros del equipo. – Ser guía y orientador del estudiante. – Aconsejar al estudiante para el desarrollo de las actividades y seguimiento de los cursos.
Social	<ul style="list-style-type: none"> – Dar la bienvenida a los estudiantes que participan en el curso en red. – Facilitar la creación de grupos de trabajo. – Incitar a los estudiantes para que amplíen y desarrollen los argumentos presentados por sus compañeros. – Integrar y conducir las intervenciones, sintetizando, reconstruyendo y desarrollando los temas que vayan surgiendo. – Animar y estimular la participación. – Proponer actividades para facilitar el conocimiento entre los participantes. – Dinamizar la acción formativa y el trabajo en red. – Facilitar la creación de un entorno social positivo.

Adaptado de Cabero (2004). La Función Tutorial en la Teleformación.

En la práctica, varias de las tareas, aquí listadas, son delegadas al tutor (dinamizador) dejando al profesional docente, las tareas que pueda asumir de acuerdo a su perfil. En la medida que el profesional desarrolle competencias pedagógicas y tecnológicas, adquirirá una mayor libertad y flexibilidad durante el diseño y desarrollo del programa formativo. Sin dejar de tomar en cuenta la planificación y los objetivos propuestos en el programa, el docente deberá tener la autonomía necesaria para poder orientar el proceso formativo de acuerdo a la evolución de sus estudiantes y esta se le será asignada naturalmente en la medida que la apropiación del medio se logre.

Por otro lado, estas funciones técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y del tipo social deben ser asumidas por todos los profesionales que intervienen en un contexto virtual diferenciándose cada una de ellas a través de las tareas que deberán realizar de acuerdo al rol que desempeñan y la etapa del proceso formativo.

Considerando el área de gestión pedagógica en un programa formativo virtual identificamos las siguientes funciones:

- Diseñar el proceso formativo. Analizar, seleccionar, proponer, atender...
- Planificar el proceso formativo. Analizar, seleccionar, organizar, prever, calendarizar, preparar...
- Ejecutar la acción formativa. Informar, acompañar, motivar, orientar, asesorar, mediar, moderar, facilitar...
- Evaluar los aprendizajes. Retroalimentar, valorar...

4.4. Consideraciones para el ejercicio docente en EVA

En relación a las funciones identificadas revisemos a continuación qué consideraciones deberá tomar en cuenta el docente en EVA con respecto al desempeño de estas:

Diseñar y planificar el proceso formativo

Los actuales programas académicos aún se encuentran influenciados por un enfoque positivista, el cual favorece la no problematización, la no construcción de los aprendizajes y la pasividad. Una explicación de ello se debe a que el contexto educativo todavía tiene profesores cuya formación se dio bajo estos preceptos, influyendo en la actualidad en su accionar docente. La universidad que no ha sabido adaptarse a esos cambios trasciende esta problemática a la virtualidad.

Los programas formativos diseñados en un EVA muestran esta realidad, al no contemplar la aplicación de herramientas que favorezcan la interacción y comunicación asíncrona como es el caso de los foros. Esto se debe al desconocimiento, por parte de los diseñadores instructivos, sobre el uso de estrategias efectivas para esta modalidad. Como alternativa, consideran talleres presenciales al cierre de cada curso que cubren estos vacíos, permitiendo aclarar dudas y reducir distancias entre participantes y docente, además de facilitar el desarrollo de proyectos colaborativos.

Otro problema es la incorporación excesiva de recursos poco significativos que no han sido revisados previamente, además de una programación de actividades descontextualizada, la cual no toma en cuenta las necesidades reales de los estudiantes.

En la mayoría de los casos, el docente llega al equipo de trabajo encontrándose con un diseño ya elaborado en cuanto a currículo y recursos formativos. Si en la etapa de diseño no se ha previsto o considerado las necesidades para este tipo de entornos, poco o nada podrán hacer los docentes si no cuentan con la preparación requerida o las facilidades para llevar a cabo los cambios necesarios.

En cuanto a la planificación que deberá realizar el docente, se debe considerar al detalle cada una de las etapas formativas, proyectando su rol de orientador y facilitador a través de los diferentes recursos y herramientas que estarán a disposición del estudiante –en la mayoría de los casos– sin su intervención. A diferencia de la presencialidad, la etapa de planificación requiere ser más exhaustivos y previsores considerando el perfil técnico y académico de los participantes, el medio donde se desarrollarán los aprendizajes y la presencia “tácita” permanente del docente a través de los medios.

En base a Bautista y otros (2006) se proponen las siguientes consideraciones para el proceso de planificación de la acción formativa en un EVA, las mismas que deberán ser coordinadas con los demás miembros del equipo:

- Identificar los objetivos del programa: objetivos o competencias a desarrollar en los estudiantes, contenidos, metodología y sistema de evaluación.
- Conocer las condiciones de agrupación de los estudiantes y temporalidad planteadas para la formación.
- Saber y conocer bien al inicio de la formación quiénes serán nuestros estudiantes y qué nivel de conocimientos tienen.
- Saber con qué recursos contamos para llevar a cabo nuestro trabajo.
- Decidir y comunicar cómo evaluaremos el progreso de nuestros estudiantes.
- Dominar como usuarios las funcionalidades del entorno virtual.
- Prever la acción docente en dos planos al detalle la acción constante de acompañamiento y la acción indirecta a través de los medios y recursos.

Ejecutar la acción formativa

En esta etapa el docente debe cumplir el rol fundamental de guía y orientador de los aprendizajes, acompañando a cada uno de sus estudiantes duran-

te el proceso formativo favoreciendo el logro de los objetivos, asesorando, motivando su desempeño, favoreciendo el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.

Al inicio de un programa formativo el docente debe conocer a sus estudiantes y brindarles las orientaciones respectivas a través de los recursos y medios de comunicación. Así mismo crear un clima cálido de confianza y participación entre todos los participantes a través de comunidades virtuales de aprendizaje.

Considerando la propuesta de Iniciarte (2008), citando a Torres (2003), mencionamos a continuación los siguientes principios que se deben tomar en cuenta durante el desarrollo de programas formativos.

- Flexibilidad en la intervención de la acción docente.
- Activación de los proceso cognitivos.
- Orientación del aprendizaje.
- Interacción social y participación.
- Ayuda al aprendizaje auto-dirigido.
- Motivación. Capturar, mantener y estimular el interés.
- Respeto a lo planificado y acordado.
- Rapidez y claridad en las respuestas.
- Dominio de los contenidos

Evaluar los aprendizajes

La influencia positivista y conductista se percibe también en la evaluación de muchos programas formativos, privilegiando la objetividad, la información cuantitativa y el análisis estadístico presentado las siguientes características:

- Se suele tomar como referencia al grupo para evaluar en forma individual.
- Se evalúa los contenidos mas no la integridad de lo aprendido.
- Utiliza escalas numéricas; no toma en cuenta los desempeños.
- Toma en cuenta los resultados más que el proceso.
- Los estudiantes desconocen lo que se les va a evaluar.

Estas manifestaciones se presentan independientemente de la modalidad en la es aplicada. Particularmente en un EVA se suman a las anteriores las siguientes particularidades:

- Tendencia a realizarse mediante pruebas objetivas. Se evitan los foros o actividades que demanden mayor dedicación en el proceso de valoración.
- Existe mucha preocupación por el plagio y la suplantación de identidad por parte de los responsables de impartir y diseñar la instrucción.
- Desconfianza del proceso.

En un EVA el proceso de evaluación de los aprendizajes presenta ciertas características que lo diferencian de la modalidad presencial. Se parte de la premisa “toda actividad debe ser evaluada” toda vez que los estudiantes necesitan una retroalimentación de sus avances con mayor insistencia y frecuencia que lo habitual, que sienta presencia, que perciba que toda realización o no realización tiene una consecuencia y esto se logra cambiando nuestras prácticas. Se debe adquirir habilidades para el manejo de las herramientas que nos permitirán recoger y procesar los resultados, así como brindar una retroalimentación detallada con relación a los criterios previamente establecidos.

En atención a esta necesidad y tomando como referencia a Bautista y otros (2006) e Iniciarte (2008), se proponen las siguientes consideraciones para el proceso de evaluación de los aprendizajes en un EVA:

- Conciencia del tiempo que demanda valorar las actividades.
- Criterios claros y comunicados oportunamente a los estudiantes.
- Coherencia entre el programa evaluativo y el proceso de enseñanza.
- Potenciación de una evaluación significativa.
- Participación de los estudiantes.
- Evaluación individual y en grupo.
- Evaluación formativa y sumativa.
- Evaluación y retroalimentación permanente.
- Inclusión de tareas de evaluación que generen capacidad de reflexión y toma de decisiones consciente.
- Integración de procesos compartidos de comunicación y aprovechamiento de los resultados de la evaluación.

- Realización de metaevaluaciones que incorporen los comentarios argumentados de los alumnos y de otros profesores.
- Principio de retroalimentación y transferencia de los aprendizajes.

4.5. Saber, saber ser y saber hacer de un docente en un EVA

Es el turno ahora de identificar los contenidos necesarios en relación a las funciones identificadas. Tomando en cuenta la definición del término *competencia*, propuesta en el segundo apartado, los recursos propios puestos de manifiesto por el profesional hacen referencia a: "...aquellos saberes procedimentales, actitudinales y cognitivos necesarios para alcanzar las competencias y realizar un buen desempeño". Para el caso de las funciones del docente universitario estos serían (Perales y otros, 2002):

- Conocimientos
 - Dominio al más alto nivel de su asignatura.
 - Actualización de estos conocimientos.
 - Dominio de la metodología de investigación.
 - Dominio de la pedagogía universitaria.
- Destrezas
 - Habilidades para la comunicación educativa.
 - Facilidad para la relación interpersonal.
 - Rasgos de personalidad.
 - Destrezas docentes específicas: selección y secuenciación de contenidos a impartir, organización y estructura de los conocimientos, planificación a largo y corto plazo de las actividades docentes y de aprendizaje, selección de métodos didácticos.
- Actitudes
 - Respeto a los alumnos/as.
 - Compromiso e implicación en la tarea docente.
 - Actitud reflexiva y crítica ante su tarea.
 - Actitud de servicio.
 - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

Con referencia a Gisbert (2002), la competencia del docente de un EVA debería configurarse a partir de la interrelación de tres dimensiones fundamentales. Agrega también que estas son las mismas que las que configuran el perfil de todo docente, pero con un matiz diferente. En relación con ello y, tomando en cuenta el propósito principal de la función docente en un EVA, se definen como:

- Saber (dimensión cognitiva-reflexiva). Referida a aquellas competencias y conocimientos de naturaleza epistemológica que deben garantizar el desarrollo de acciones docentes teóricamente fundamentadas. Ejemplos: características de la educación virtual, tipos de instrumentos de evaluación...
- Saber hacer (dimensión activa-creativa). Aquellos conocimientos y competencias de carácter aplicativo que deben permitir a todo docente diseñar, implementar y evaluar aquellas acciones a partir de las cuales desarrollar efectiva y eficientemente las funciones que le son propias. Ejemplos: aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje- evaluación, evaluación de los aprendizajes...
- Saber ser (dimensión afectiva y comunicativa). Esta dimensión se refiere tanto a aquellas competencias y cualidades relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas como aquellas actitudes personales a partir de los cuales los alumnos pueden establecer los vínculos afectivos y comunicativos que condicionan la posibilidad de actualización de las potencialidades de toda acción formativa. Ejemplos: ponerse en el lugar de otro, demostrar empatía...

5. COMPETENCIAS DOCENTES PARA UN EVA

Para la identificación de las competencias requeridas por los docentes en un EVA, se siguió la metodología del análisis funcional considerando los aportes de otros enfoques como el sistémico- complejo, que sugieren abordar las competencias en forma integral y desde una problemática.

1. Se analizó la problemática con relación a la acción formativa en un contexto virtual.
2. Se realizó un análisis documental sobre las competencias docentes requeridas para un EVA.

3. Se conformó el grupo de trabajo contando con la participación de siete expertos en educación virtual: docentes en ejercicio, tutores y coordinadores académicos.
4. Se desarrolló el mapa funcional.
5. Se identificaron las unidades de competencia para el perfil profesional del docente en EVA y se redactaron sus elementos.
6. Se diseñó la norma de competencia con sus respectivos, criterios de desempeño, saberes requeridos y evidencias de desempeño.
7. Se validó el producto tomando en cuenta las listas de verificación metodológica propuestas por el CONEAU para la identificación y normalización de competencias (CONEAU, 2009).

Como resultado de la metodología aplicada, se identificaron las siguientes áreas funcionales para un entorno virtual de aprendizaje (Anexo 1):

- Analizar los requerimientos de un programa formativo considerando posibilidades y limitaciones en su ejecución siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.
- Diseñar un programa formativo de acuerdo a la política institucional, sus procedimientos y las necesidades formativas.
- Producir medios y recursos de un programa formativo en correspondencia con el diseño propuesto y los procedimientos establecidos por la institución.
- Realizar los procesos formativos en correspondencia con el diseño propuesto para el programa y los procedimientos establecidos.
- Evaluar un programa formativo con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución y los criterios de calidad para la modalidad.

Teniendo como referente el mapa funcional general se identificó el perfil profesional del docente en EVA y sus respectivas competencias profesionales elaborando su propio mapa funcional. Producto del mismo, presentamos a continuación las siguientes unidades de competencia con sus respectivos elementos:

Cuadro 4
COMPETENCIAS Y ELEMENTOS DE COMPETENCIAS
PARA EL DOCENTE DE UN EVA

Unidades de competencia	Elementos de competencia
<p>Diseñar estrategias de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo propuesto y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Seleccionar los métodos, técnicas y medios de enseñanza-aprendizaje-evaluación en correspondencia con las competencias propuestas y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual. – Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación en correspondencia con las competencias propuestas y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual.
<p>Diseñar módulos de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Diseñar los apartados del módulo en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Diseñar las Unidades de Aprendizaje en correspondencia con las competencias propuestas siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Diseñar las actividades de aprendizaje en correspondencia con las estrategias, logros de aprendizaje y los procedimientos establecidos para la modalidad virtual. – Diseñar los instrumentos de evaluación en correspondencia con los criterios de evaluación propuestos para el programa y los procedimientos establecidos por la institución.
<p>Planificar los procesos formativos con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Analizar el diseño de un programa formativo existente, sus medios y recursos con la finalidad de planificar la acción formativa tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad. – Elaborar información y documentos complementarios que permitan orientar el desarrollo de los aprendizajes tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Planificar la acción docente con rigurosidad y previsión tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución. – Verificar el correcto funcionamiento del EVA tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución.
<p>Ejecutar la acción formativa tomando en cuenta la planificación establecida, las características de los estudiantes y los procedimientos indicados para la modalidad virtual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Determinar el perfil del estudiante al inicio del programa con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Aplicar estrategias de apertura que permitan establecer las formas de trabajo y crear un clima favorable que promueva la socialización y motive la disposición por aprender tomando en cuenta los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad.

	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicar estrategias de acompañamiento e intervención durante los momentos de trabajo personal y trabajo grupal que permitan orientar el desarrollo de los aprendizajes en correspondencia con lo planificado, las características de los estudiantes y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad. – Aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación que promuevan la participación activa y colaborativa en relación al logro de los aprendizajes tomando en cuenta la planificación establecida y los procedimientos indicados para la modalidad. – Aplicar estrategias de cierre que permitan orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad.
<p>Evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Aplicar los instrumentos de evaluación de acuerdo a las evidencias establecidas y los procedimientos establecidos por la institución. – Determinar el logro de los aprendizajes para su ubicación en el proceso de formación o de certificación académica con base a los resultados de la evaluación siguiendo los procedimientos establecidos por la institución. – Comunicar los resultados de la evaluación de los aprendizajes con la finalidad de orientar las acciones formativas del estudiante para el desarrollo o mejoramiento profesional, de acuerdo a los resultados de la evaluación y los procedimientos establecidos por la institución.

Elaboración propia.

Estas unidades y elementos de competencia, asumen que el profesional posee las competencias básicas del manejo de entorno tecnológico el mismo que difiere del contexto tecnológico en el que se desarrolla el programa formativo. Por otro lado, las competencias correspondientes al diseño de módulos y evaluación de los aprendizajes, no difieren de las que debe poseer un docente que desempeña su labor en un contexto presencial, las consideramos en este perfil por ser necesarias para el ejercicio de la labor docente en un EVA.

6. CONCLUSIONES

El EVA es el ámbito en cuyo dominio el docente ha de demostrarse competente. La competencia se adquiere a través de una formación suficiente y acreditada. Esta engloba un conjunto de saberes (saber ser, saber hacer y saber) los cuales se manifiestan integralmente y en forma eficiente en atención a una situación o exigencia presentada en un contexto virtual.

En cuanto a cuáles son estas competencias profesionales requeridas para el buen desempeño docente en un EVA, la metodología aplicada nos lleva a identificar que, independientemente de la modalidad en la que es impartida la formación, las tendencias nos exigen cambiar nuestras formas de educar, donde el proceso de aprendizaje se centran en el estudiante y el rol del docente cambia al de facilitador de los mismos. En una modalidad virtual la diferencia radica en las habilidades necesarias para desenvolverse en un contexto diferente y las actividades que tendrán que realizar para llevarlas a cabo. Todo ello con un rigor mayor en los procesos de planificación, ejecución y evaluación, demandando al docente por un lado el dominio necesario de la tecnología y por otro la capacidad de seguimiento a distancia y de empatía digital que debe tener un educador. El contexto digital cambia la forma de relacionarse entre dos personas: es un nuevo tipo de red social, y en ese manejo el docente del EVA debe tener gran dominio. Para poder delimitar esas habilidades entonces, hace falta delimitar las funciones que el docente EVA tendría en ese entorno.

Estas son identificadas con aplicación de la metodología del análisis funcional, la misma que es utilizada actualmente por diversas instituciones para la formación, certificación y acreditación de competencias profesionales y laborales. Se inició el proceso identificando el propósito principal del Docente en EVA, el cual no difiere al del docente presencial salvo el medio en el que es ejercida la acción formativa. Por tal motivo partiendo del propósito del docente en general determinamos como propósito principal para un entorno virtual, el de “Realizar los procesos de gestión pedagógica en un EVA en correspondencia con los objetivos formativos propuestos para el programa”.

Determinado este propósito, el ámbito de acción del docente es delimitado a un contexto virtual permitiendo identificar cinco unidades de competencias para el perfil del docente en EVA: a) diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación para un EVA, b) diseño de módulos de aprendizaje c) planificación de un programa formativo virtual, d) ejecución de un programa formativo virtual y d) evaluación de los aprendizajes. Es importante mencionar que dos de estas competencias: diseño de módulos de aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, son las mismas de aquellas que debe poseer un docente presencial.

Por otro lado, las competencias normalizadas han permitido diseñar programas formativos de capacitación docente en nuestra institución. Además, diseñar y aplicar instrumentos para la evaluación del desempeño, permitiendo a los docentes una retroalimentación oportuna del ejercicio de sus funciones. Es importante mencionar también, que estos programas de capacitación requieren como prerrequisito el desarrollo de competencias tecnológicas. En la medida que se manifieste la apropiación de estas, el docente tendrá más libertad en el ejercicio de sus funciones, desempeñando otros roles en el contexto virtual, tan igual o mejor de cómo lo viene haciendo en un contexto presencial. La metodología también nos facilitó extender su aplicación a todo el ámbito de educación virtual, identificando otros perfiles, tales como gestores, diseñadores didácticos, diseñadores técnicos y evaluadores. Esto sería el inicio de próximos trabajos, llevándonos a definir nuevas competencias profesionales para el diseño de programas formativos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alonso Tapia, J. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Alonso B. y Blázquez E. (2012). *El docente de educación virtual. Guía básica universitaria*. Narcea Ediciones.
- Ardila Rodríguez, M. (2009). *Docencia en ambientes virtuales: nuevos roles y funciones*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte .
- Arroyave E. y Otros. (2011). *Consideraciones para una práctica pedagógica desde la mediación virtual en la educación de jóvenes y adultos*. Revista Interamericana de Educación de Adultos (1).
- Bautista G. y Otros. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Berge, Z. (1995). *Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field*. Educational Technology 35(1) 22-30.
- Borges, Federico (2007). *El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación*. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales*. Digithum N° 9 UOC. Recuperado el 07 de febrero de 2013, de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>.
- Cabero, J. (2004). *La función tutorial en la teleformación*. En Martínez, F. y Prendes, M.P.: *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Castillo Cuevas, M. y Marín Uribe, R. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Identificación de competencias docentes en ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación desde la perspectiva del profesor*. Recuperado el 10 de abril de 2013, de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_07/0766.pdf.
- CINTERFOR- OIT (2004). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias Laboral. 40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo, ILO/Cinterfor.

- Colegio de Profesores del Perú. (20 de noviembre de 2011). Proeduca Perú y el colegio de profesores del Perú mejorando la calidad de la educación. Recuperado el 10 de abril de 2013, de Proeduca: http://www.proeducaperu.com/articulo_detalle.php?n=6
- Congreso virtual iberoamericano de calidad en educación a distancia. El perfil del docente virtual, Elaboración colaborativa y en red, 2008.
- CONEAU. (2009). Directrices para la identificación y normalización de competencias profesionales. Lima.
- CONEAU (2011). Directrices para el funcionamiento de los centros de evaluación de competencias profesionales. Lima.
- CONOCER (1997). La normalización y certificación de competencia profesional: Medio para incrementar la productividad de las empresas. México.
- Díaz Barriga A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? vol. XXVIII. núm. 111.
- Díaz B. F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral, en Tecnología y Comunicación Educativas, N° 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. pp. 19-39.
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto, 31, pp. 35-55.
- Gallego Arrufat, M. (2007). Las funciones docentes presenciales y virtuales del profesorado universitario. Revista Electrónica Teoría de la Educación. Edición y Cultura en la Sociedad de la Información . Vol. 8, n°2. Universidad de Salamanca. Recuperado el 12 de febrero de 2013, de http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_arrufat.pdf
- Garber, D. (2004). Growing virtual communities. Technical Evaluation Report, 5 (2). Recuperado el 20 febrero de 2013, de: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/259>
- García A. y otros. (2008). Guía de innovación metodológica en e-learning. España: Programa Espacio Virtual de Aprendizaje.
- García Arieto, L. (2009). Nuevos ambientes de aprendizaje. En L. García Arieto, ¿Por qué va ganando la educación a distancia? (pág. 419). Madrid: UNED.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. Recuperado de Acción Pedagógica el 20 de febrero de 2013: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol11num1/art5_v11n1.pdf
- Gómez E., J. (2002). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. Santa fe de Bogotá. : Sociedad Colombiana.
- Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. Revista Complutense de Educación (10), 335.
- Inciarte Rodríguez, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. Recuperado el 20 de febrero de 2013, de <http://www.urbe.edu/publicaciones/tematica/indice/pdf-vol7-2/2-competencias-docentes-ante-la-virtualidad.pdf>
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gedisa.
- Llorente Cejudo, M. d. (2005). Eduweb 2005 (Valencia - Carabobo - Venezuela). La tutoría virtual: Técnicas herramientas y estrategias. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez, Javier (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual [artículo en línea]. UOC. Recuperado el 10 de enero de 2013. <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>

- Memorias del Congreso Internacional TIC y Pedagogía. III Edición. AÑO 2012. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.
- Mertens, L. (1999). DACUM y sus variantes SCID y AMOD. Mecanografiado. México. Ministerio de Educación de Colombia. (2002). Art. 4 Decreto Ley N° 1278.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). Ley N° 29062 Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial. Recuperado el 20 febrero de 2013, de MINEDU: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_29062.php
- Ministerio de Educación del Perú. (2012). Ley N° 29944 Ley de Reforma Magisterial. Recuperado el 10 de enero de 2013, de http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf
- OIT, Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional. (2001). Competencia laboral y su impacto en el modelo de gestión. Cuaderno de Trabajo N° 7. Educación Técnico Profesional. OIT-CINTERFOR.
- Perales M. y Otros. (2002). La función docente en la actuación profesional del profesorado universitario. Dpto MIDE - UVEG.
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar (5 ed. ed.). Barcelona: Grao.
- Salinas, J. (2003). VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos. Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital. Venezuela.
- Seoane P. y otros. (2007). Tutoring on-line as quality guarantee on elearningbased lifelong learning. Definition, modalities, methodology, competences and skills. Recuperado el febrero de 2013, de CEUR Workshop Proceedings: <http://ceur-ws.org/Vol-186/05.pdf>
- Tobón Tobón, S. (2004). Formación basada en competencias en la educación superior. Pensamiento complejo diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones. Tobón Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. Revista Acción Pedagógica (16), pp. 14-28.
- Tobón Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de Universidad de Los Andes: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17292/2/articulo2.pdf>
- Valcárcel Cases, M. (2003). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. Recuperado el 12 de enero de 2013, de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valverde, J. y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 153-167.
- Vargas Zuñiga, F. Competencias clave y aprendizaje permanente: tres miradas a su desarrollo en América Latina y el Caribe. Montevideo : CINTERFOR, 2004. 181 p.
- REY, B. (1996). Les compétences transversales en question. París: ESF.

Anexo 1

MAPA FUNCIONAL DEL AREA DE EDUCACIÓN VIRTUAL

Propósito principal	Áreas funcionales	Unidades de competencias
<p>A. Formar personas capaces de lograr su realización y desarrollo integral en correspondencia con los fines educativos propuestos, siguiendo los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad.</p>	<p>B. Analizar los requerimientos de un programa formativo considerando posibilidades y limitaciones en su ejecución siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p>	<p>B.1. Analizar las necesidades formativas de una población tomando en cuenta la oferta y demanda educativa siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p> <p>B.2. Analizar las características de la población objetivo con el fin de determinar el perfil del ingresante siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p> <p>B.3. Determinar competencias profesionales en correspondencia con el propósito principal de una ocupación o profesión siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p> <p>B.4. Determinar la factibilidad de un programa formativo en relación al costo-beneficio del mismo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p>
	<p>C. Diseñar un programa formativo de acuerdo a la política institucional, sus procedimientos y las necesidades formativas del entorno.</p>	<p>C.1. Determinar la modalidad de un programa formativo tomando en cuenta las necesidades formativas, las competencias y las características de la población.</p> <p>C.2. Determinar los objetivos de aprendizaje, pre-requisitos, enfoques y sistema de evaluación de un programa formativo tomando en cuenta las competencias identificadas, las necesidades formativas, las características de la población, la modalidad y el modelo educativo institucional.</p> <p>C.3. Diseñar las estrategias de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo propuesto y los procedimientos establecidos por la institución para la modalidad virtual.</p> <p>C.4. Diseñar módulos de aprendizaje en correspondencia con el programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p>
	<p>D. Producir medios y recursos de un programa formativo en correspondencia con el diseño instruccional propuesto y los procedimientos establecidos.</p>	<p>D.1. Producir módulos didácticos para la educación virtual tomando en cuenta los procesos de desarrollo de los aprendizajes siguiendo los procedimientos establecidos.</p> <p>D.2. Producir objetos virtuales de aprendizaje con características de reusabilidad que favorezcan la participación activa del estudiante siguiendo los procedimientos establecidos.</p> <p>D.3. Implementar entornos virtuales de aprendizaje en correspondencia con las características del programa formativo siguiendo los procedimientos establecidos.</p>

	<p>E. Realizar los procesos formativos en correspondencia con el diseño propuesto para el programa y los procedimientos establecidos.</p>	<p>E.1. Planificar los procesos formativos con la finalidad de orientar los procesos a seguir tomando en cuenta los procedimientos establecidos para la modalidad virtual.</p> <p>E.2. Ejecutar la acción formativa tomando en cuenta la planificación establecida, las características de los estudiantes y los procedimientos indicados para la modalidad virtual.</p> <p>E.3. Evaluar los aprendizajes de los estudiantes respecto a las competencias o logros establecidos.</p>
	<p>F. Evaluar un programa formativo con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución y los criterios de calidad para la modalidad.</p>	<p>F.1. Evaluar la realización de un programa formativo en relación al nivel de satisfacción de sus participantes con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p> <p>F.2. Evaluar la calidad de un programa formativo en relación a los criterios de calidad establecidos por la institución con la finalidad de establecer mejoras.</p> <p>F.3. Evaluar el nivel de impacto del programa formativo en atención a las demandas formativas con la finalidad de establecer mejoras siguiendo los procedimientos establecidos por la institución.</p>