

Para citar este artículo:

Gairín, J. y García, M^a.J. (2006). Las competencias del gestor del conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 31-53. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]

Las competencias del gestor del conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa¹

Joaquín Gairín Sallán y María José García San Pedro²

Facultad de Ciencias de la Educación
Edificio G6 (08193) Bellaterra
Barcelona (España)

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: joaquin.gairin@uab.es; garciasanpedromj@hotmail.com

Resumen: El presente artículo, enmarcado dentro del Proyecto Accelera, propone un Modelo de Áreas de Competencias del Gestor del Conocimiento en una plataforma de trabajo en red de entorno virtual. Concebimos las áreas de competencias desde una perspectiva holística donde la persona, en este caso el Gestor de Conocimientos, vinculada a su entorno de forma activa y comprometida se convierte en el centro de referencia para su definición. El modelo se caracteriza por ser contextualizado y abierto, capaz de ser adaptado a las características de una organización que pretenda definir las competencias del Gestor del Conocimiento en forma participativa.

Palabras clave: Sociedad del Conocimiento, Competencias, Gestor del Conocimiento, Moderador, Redes de Aprendizaje, Entorno Virtual de enseñanza-aprendizaje, Modelo Holístico.

¹ Proyecto Accelera: Plan Nacional de I+D+I. Proyecto SEC2003-08366: Joaquín Gairín (Director); Departamento de Pedagogía Aplicada. Campus de la Univesidad Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallés). Barcelona. Spain.

² Con el soporte de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Social Europeo.

Abstract: This paper, framed within the Accelera Project, proposes a Competence's Model of Knowledge Manager in a network environment. We conceive the areas of competences from an holistic perspective, where the person, in this case the Knowledge Manager, plays an active and engaged role among his/her learning community and becomes the reference for its definition. The most relevant characteristics of this Model are its possibility to be contextualised and its opening, that allow be adapted to any organization which pretends to define the Knowledge Manger's Competences in a participative way.

Keywords: Knowledge Society, Competences, Knowledge Manager, Moderator, Learning Networks, Virtual Environments of teaching-learning, Holistic Model.

1. Algunos puntos de partida

Una lectura de los acontecimientos socio-histórico-culturales nos hace ver la importancia adquirida por el conocimiento en estos últimos siglos, cada vez es mayor y con dimensiones propias. Ya no es suficiente "producir" en términos económicos como se entendía a fines del siglo XVIII, o "saber" sobre algo en particular. Actualmente son necesarias explicaciones más amplias, donde la lógica que gobierna los procesos no es forzosamente lineal, sino compleja y donde los postulados exigen la integración de distintos niveles descriptivos ejercitando perspectivas de análisis desde la diversidad metodológica. Esta complejidad con la que se ha revestido la concepción del conocimiento en la actualidad, exige a las personas y a las organizaciones dar una respuesta que se encuentre a la altura de las circunstancias. En muchos casos, esas respuestas pasan por trabajos y procesos que, adoptando dicho paradigma, encuentran en la "red" la réplica más apropiada con la que hacer frente a esta nueva lógica del conocimiento. El caso de la Plataforma Accelera, que enmarca la presente aportación se constituye en una forma, dentro de la realidad educativa, de asumir la complejidad de los procesos de creación, socialización y gestión del conocimiento.

1.1. Definición del Gestor del Conocimiento

Si entendemos -como Swanstrom- a la Gestión del Conocimiento como "...la influencia intencional de un agente, o grupo de agentes en un medio organizacional en el cual el conocimiento es producido, refinado, y utilizado por otros agentes" (Swanstrom, 1999, p. 9-1) podemos ver que la dimensión de intencionalidad actualizada por los agentes, supone una reflexión sobre el cauce y la orientación que pueden llevar los procesos y el conocimiento de una organización en tanto se orientan hacia el logro de sus objetivos. Siguiendo esta perspectiva, es interesante considerar la importancia creciente que está adquiriendo el estudio de las figuras que representan un papel protagónico en las organizaciones de la Sociedad del Conocimiento: los llamados "trabajadores del conocimiento" (Knowledge Workers) y los Gestores del Conocimiento (Knowledge

Managers). Partimos de una visión general del rol del Gestor de Conocimiento en las organizaciones:

*“El rol del **Gestor de Conocimiento** es convertir un concepto en realidad, aún cuando el término “gestión de conocimiento” cause confusión desde sus orígenes. Es evidente que no es posible manejar el conocimiento. Lo que es posible es conducir el ambiente para optimizar el conocimiento, animar a compartir la información, a crear conocimiento y a trabajar en equipo. Un ambiente que permita interacción colaborativa y creativa entre las personas; esas provisiones, códigos que hacen accesible la información de modo tal que agrega valor al trabajo del individuo y beneficia a la organización, creando una comunidad de confianza y objetivos comunes.”*
 (Abell y Oxbrow, 1999, p. 4-5)

Los autores señalan tres áreas de incumbencia para el Gestor de Conocimiento:

Áreas	Implicaciones
Preparación de la Organización	Cambio de cultura de la organización: implica analizar valores, hábitos y creencias; creación de un espacio de “encuentro”, trabajo e interacción, focalizar el aprendizaje individual y colectivo, evaluar los procesos de negocios y las estructuras organizativas, así como los sistemas de reconocimiento y motivación.
Gestión del Conocimiento como un Bien	La gestión efectiva del conocimiento como capital: requiere comprender los procesos dentro de la organización; dependerá de una buena comprensión de cómo el conocimiento es creado y utilizado.
Fomento del conocimiento	Identificar los beneficios potenciales, comprender la dinámica de la organización en orden a posibilitar la concreción de esos beneficios y realizarlos. Habilidad para crear, identificar, proveer y acceder al conocimiento, interpretar, aplicar y utilizar la información, para el total beneficio de los clientes y la organización.

*Tabla 1. Áreas de incumbencia para la Gestión del Conocimiento
 (Adaptado de Bell y Oxbrow, 1999).*

Como podemos apreciar a partir de los aportes anteriores, la figura de Gestor de Conocimiento en la organización puede ser equiparada a quien lleva adelante la

visión y acondiciona el medio para que se haga realidad. Por otro lado, para asumir ese papel –y esa *visión*– se hace necesario contar, entre otros rasgos, con la capacidad de tener y representar interiormente una *visión* holística de la organización y comprender esa “mezcla” clave de capacidades para crear, sostener y utilizar su conocimiento disponible.

1.2. Consideraciones aportadas desde la experiencia de la Plataforma Accelera

El Proyecto Accelera tiene por finalidad generar e intercambiar conocimientos y experiencias entre diferentes agentes involucrados en el proceso educativo. Entre sus objetivos principales se encuentran (Gairín, 2002):

1. Impulsar la introducción de las TIC en el currículo de la formación inicial y permanente del profesorado.
2. Proporcionar una plataforma para la GC-Red.
3. Fomentar el trabajo colaborativo entre centros formativos, universitarios y no universitarios, y otras instituciones involucradas en el proceso educativo.

El modelo plasmado en Accelera (cfr. figura 1) queda caracterizado mediante tres redes inteligentes: GALATEA de *Ciencias Sociales*, ATENEA que trata temáticas vinculadas a la *Organización y Gestión de Centros Educativos*, THEMIS dedicada a la *Coeducación y Violencia de género*, y una cuarta red llamada MOMO que se encarga primordialmente de reflexionar sobre los procesos a fin de concretar y validar un modelo de creación y gestión del conocimiento en red. Hacemos notar que, según el modelo propuesto, y que se ampliará más adelante, el Moderador actúa como Gestor de Conocimientos en su Red. Por eso, entendemos al Moderador como un tipo concreto de Gestor de Conocimiento y nos referiremos a la figura originaria en tanto interviene a nivel de las relaciones entre las tres redes constituidas, es decir, un nivel macroestructural. Postulado el concepto de modo general, más adelante, en otras reflexiones, sería interesante adentrarnos en la vinculación de las distintas figuras que componen el medio y sus competencias específicas, como “garantes” de las condiciones de un ambiente virtual donde “crear, compartir y gestionar” conocimientos en red.

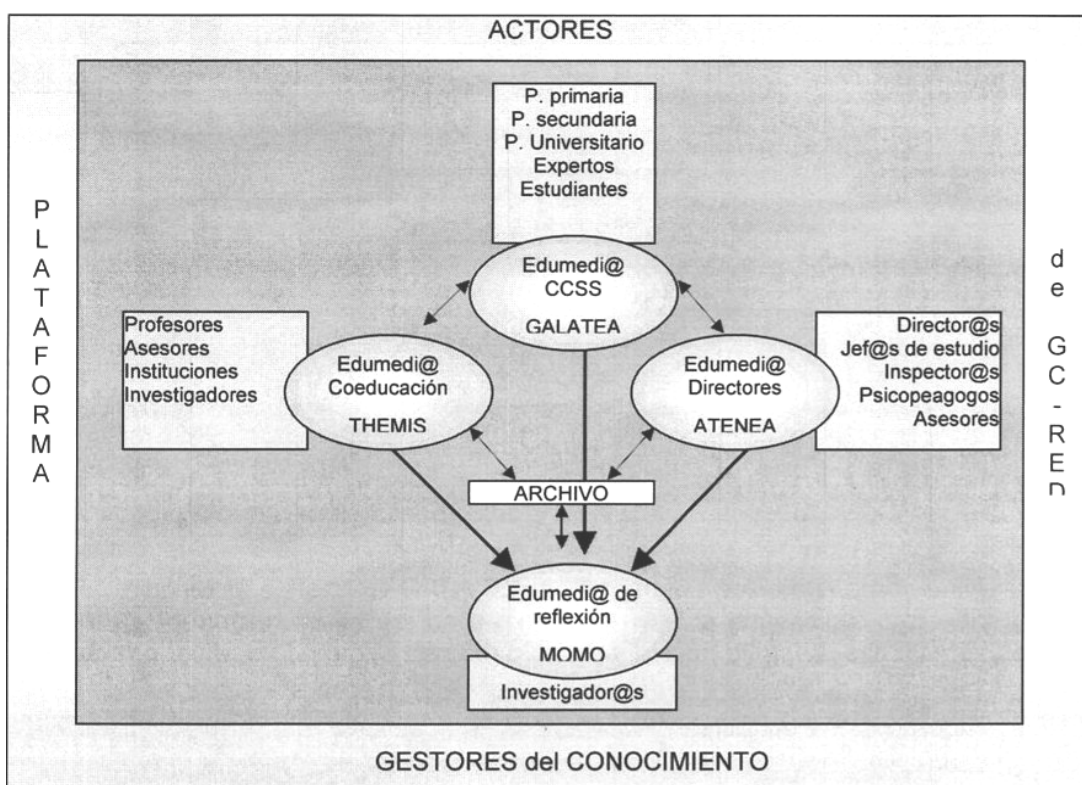


Figura 1. Modelo de Redes Inteligentes de la Plataforma Acclera

En el documento *“La gestión del conocimiento en red”* (Gairín y Rodríguez Gómez, 2005: 8) los autores señalan como puntos a considerar tras la implementación y el funcionamiento de la plataforma Acclera, entre otros, los siguientes:

“La eficiencia y eficacia del modelo depende, en gran medida, de la labor del moderador y del gestor del conocimiento, llegando incluso a desarrollar una total dependencia de estas figuras. Por ello, se hace necesario, el desarrollo de una cultura en la que se potencie la autonomía y la autorregulación como estrategia que asegure la perdurabilidad de la calidad del proceso de creación y gestión del conocimiento.”

Y, más adelante, agregan: *“Quizá las cuestiones claves a considerar, hacen referencia a la selección de adecuados e implicados gestores del conocimiento, formación mínima de los participantes y un seguimiento dinamizador de su implicación.”* (Gairín y Rodríguez Gómez, 2005: 8). La pregunta que surge de los puntos anteriores, al menos provisionalmente es... *Si el gestor es responsable de facilitar el ambiente de creación de conocimiento, ¿cómo puede hacer para que su papel no quede ligado – identificado- a sus actuaciones?* Es decir, que es necesario pensar no sólo el modo de actuar, sino las estrategias que favorezcan la colaboración entre los participantes sin la dependencia de su figura en concreto. Podemos ver entonces, que para la

delimitación de sus competencias éste es un rasgo que habrá que tener en cuenta como condicionante o atributo de las mismas. El Gestor de Conocimiento debe acompañar y facilitar el proceso de diálogo en la comunidad virtual, permitiendo el crecimiento de las intervenciones, el trabajo autónomo y favoreciendo la resolución de conflictos, por ejemplo. Pero esas intervenciones deben considerar procesos con independencia creciente de su figura y tendientes al fortalecimiento de la autogestión de los participantes en la red.

2. Elementos para una construcción conceptual

En este apartado pretendemos reunir los antecedentes conceptuales que fundamenten las bases para la reflexión sobre el modelo construido.

2.1. Necesidad de perfilar un nuevo paradigma

Dado que la Plataforma Accelera se nutre primordialmente de la vida que le aportan los participantes y que, en su mayoría, pertenecen a comunidades educativas, en este apartado consideramos significativo realizar una breve reflexión sobre los paradigmas que se encuentran coexistiendo en el ámbito pedagógico. Esta opción obedece, primordialmente, a dos razones: una la dimensión intrínsecamente formativa de la red, la otra, a que sus participantes se hallan afectados, por decirlo de alguna manera, de una compleja realidad vivencial: por una parte, participan, trabajan y se realizan como profesionales en un ámbito espacial concreto, en una institución determinada, con una cultura y vida "institucional" particular, y, por el otro lado, al participar en la red, vivencian y experimentan otra comunidad, otra cultura organizativa, otra realidad, en este caso virtual. Esos ámbitos en los que participan y se desenvuelven estos "agentes" pueden o no coincidir en sus referentes, en sus paradigmas y esa no-coincidencia puede darnos no sólo la contextualización de la red, sino que puede alimentar su propia identidad al validarla como comunidad de construcción de procesos y de conocimientos educativos. En palabras de Gros (2005), esto supone un **reto** que traspasa el conocimiento personal y alcanza a las organizaciones. Es, justamente esa "incoincidencia" la que posibilita y garantiza una multiplicidad de perspectivas y referentes para la construcción del conocimiento y la definición de roles.

En consecuencia, aunque toda síntesis pueda ser reductora, (lo reconocemos, asumimos y postulamos esa limitación como punto de partida), optamos por pensar tres posibles modos de "reflexionar" sobre y desde la realidad educativa en la que se debaten los participantes de la Red y, que a su vez, participan directa o indirectamente los Gestores de Conocimiento:

- El primero se refiere al modelo que entendemos por tradicional, academicista o clásico, que aún sobrevive en las aulas y que, bien entendido, está llamado a conservar su riqueza³.
- El segundo, que hemos denominado “mixto” o de “transición”, caracteriza al binomio enseñanza-aprendizaje en tanto mediado por la diversidad metodológica, el intento por integrar las TICs a la realidad de la clase, así como la incorporación de otros entornos educativos.⁴ Pensamos que este modelo está buscando una nueva identidad. La educación mediada por las nuevas tecnologías y atravesada por procesos de construcción curricular participativos y diversos ya no es la misma y está llamada a replantear no su “ser”, sino su “estar”. “Estar” no entendido como una dicotomía ausencia/presencia, sino como la nueva identidad que ha de buscar, encontrar y definir. Identidad más molar, plurívoca, compuesta, repartida en el conjunto de instituciones, medios, canales e instrumentos que se convierten o se valoran como nuevas vías de formación.
- Finalmente, el tercer paradigma postulado lo hemos llamado “emergente” justamente porque se encuentra formulando y definiendo los rasgos de su existencia. Arquetipo que comprende los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales donde la consideración de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento va adquiriendo cada vez más valor. Un referente teórico destacable es la *teoría de la cognición situada*.

Partiendo de las consideraciones realizadas proponemos la siguiente comparación:

³ Aclaremos lo de *bien entendido*, puesto que es una constante, en las entrevistas y las aportaciones de los educadores, la revalorización de la metodología de la “clase magistral” como parte importante del bagaje disponible. En el cuadro, se emplea el estereotipo “clásico” como referente del modelo pedagógico que sólo implementa esta metodología y que se acompaña de otros rasgos ampliamente conocidos.

⁴ Un ejemplo de éste sería el esfuerzo de aquellos educadores que intentan llevar la realidad a las aulas, que los aprendizajes trasciendan las fronteras edilicias (sea por adentrarse en el mundo del trabajo, en WWW, etc.), es decir, quienes investigan a partir de sus prácticas y asumen otros “mundos” posibles.

Paradigma	Tradicional /Clásico	Mixto, de transición	Emergente
Entorno	Eminentemente presencial	Semi-presencial o con actividades combinadas en diferentes entornos	Virtual, sin exclusión del presencial
Referente	Contenido	Aprendiz/ estudiante	Usuario/comunidad de usuarios
Actores / figuras	Docente - Estudiantes	Docente, tutor, estudiantes	Tutor, moderador, profesor, estudiantes, otros
Tipos de aprendizaje que se enfatizan	Receptivo Memorístico Lineal ...	Participativo Colaborativo Activo Constructivo	Autogestionado Colaborativo Activo Constructivo
Recepción del aprendizaje	Significativa y/o Memorística	Protagonista y/o Hacer por hacer	Protagonista y/o Repetitivo Construcción colectiva

Tabla 2. Paradigmas de reflexión que coexisten en el ámbito educativo

Frente a este cuadro, cabe realizar algunas consideraciones. Con respecto a los tipos de aprendizaje que se enfatizan como *paradigma tradicional* reconocemos que, si bien sabemos que puede dar cabida a un aprendizaje por recepción significativa estamos acostumbrados a considerarlo como sinónimo de interacciones lineales, unidireccionales y sin el correspondiente feedback. En lo concerniente al paradigma que hemos llamado *mixto* y al *emergente*, básicamente podemos entender que acentúan el mismo tipo de aprendizaje en sus correspondientes contextos, aunque la dimensión de “autogestión” adquiere una importancia decisiva en el ámbito virtual, como pieza clave para la comunicación didáctica.

En cuanto a la recepción del aprendizaje, además de la salvedad realizada en el ítem anterior, podemos ver que en el paradigma de transición también las metodologías activas, pueden concluir en participaciones sin sentido, en prácticas de un hacer por hacer, si no poseen claridad y prospectiva en sus fundamentos y objetivos, perdiendo la riqueza de su esencia. Finalmente, en lo referente al modelo virtual, también requiere de la asunción de un rol protagónico por los participantes para favorecer las construcciones colectivas, verdadero valor agregado del entorno.

Considerando la flexibilidad y combinación metodológica que posibilitan los paradigmas “emergente” y “de transición” es destacable el rol protagónico que cumplen la figura del tutor, moderador y profesor, como facilitadores, promotores y mediadores entre el contenido y el aprendiz y/o los aprendices, y de los aprendices entre sí -como un “gestor de las experiencias educativas”-, de modo que la riqueza de las interacciones conserven su valor y poder creador.

Más allá de las variables comparadas, la construcción de significados que se pone en marcha en el diálogo pedagógico de procesos colaborativos en red, sea cual sea el entorno, pasa por una *dimensión personal proactiva y comprometida frente al diálogo establecido por cualquiera de los participantes*. El éxito formativo radica tanto en las propuestas, compromisos, etc. asumidos por parte de los educadores como en las respuestas, transferencias y enriquecimientos aportados a la temática trabajada por parte de los participantes. Entonces caben las preguntas: *¿Qué es lo que distingue concretamente a la figura del Gestor de Conocimientos en los entornos virtuales desde una visión formativa? ¿Cuáles son las consideraciones a tener en cuenta, a la hora de plantear la especificidad de su perfil? ¿Es posible establecer competencias sutilmente delimitadas al entorno virtual...?* Tal vez pueda resultar esclarecedora la síntesis que propone Gros (2005) sobre las aportaciones de Dillenbourg (2000) al referirse a los rasgos de un entorno virtual formativo, señala sólo algunos rasgos:

- Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio social.
- El espacio social está representado explícitamente.
- Los estudiantes no sólo son activos sino también actores, co-construyen el espacio virtual.
- Los entornos virtuales de aprendizaje no están restringidos a la enseñanza a distancia, también pueden enriquecer la enseñanza presencial.
- Los entornos virtuales de aprendizaje integran diferentes tecnologías y también enfoques pedagógicos múltiples.
- La mayoría de los entornos virtuales no excluyen los entornos físicos

2.2. Modelo de Gestión de Conocimientos de la Plataforma Accelera

Como anticipamos, el modelo de Gestión del Conocimiento de la Plataforma, se enriquece primordialmente de las aportaciones de sus participantes (*Aportaciones Externas*) y de las interacciones y productos que éstas generen. Inicialmente, a partir de un tema propuesto para debatir (*Debate 1*), todas las ideas, experiencias, conceptualizaciones, etc. que son comunicadas por los participantes, son “tratadas” por el moderador. Esta información, ordenada y clasificada, genera un *Acta* donde quedan recogidas todas las aportaciones realizadas. Posteriormente, ese *Acta* se constituye en punto de partida para un segundo debate (*Debate 2*) en el que los participantes están invitados a realizar nuevas aportaciones, pudiendo enriquecerlas con informaciones adicionales. Este segundo momento da lugar a nuevas conceptualizaciones, más elaboradas y calificadas, que pueden dar origen a artículos, buenas prácticas, estrategias, recursos etc. Podemos decir que ha cambiado la naturaleza de la información en dos grandes dimensiones: de ser individual, pasa a ser compartida, de estar desestructurada pasa a estar clasificada y, posteriormente calificada. Llegados a este punto, podemos decir que ha habido

creación de conocimiento, conocimiento que queda disponible para ser difundido, utilizado y compartido.

La figura que se detalla a continuación es la que define el modelo de Gestión de Conocimiento en Red de la Plataforma Acelera.



Figura 2. Modelo de Gestión de Conocimiento de la Plataforma Acelera

De los documentos que fundamentan el proyecto de investigación "Delimitación y experimentación de un modelo de gestión del conocimiento en red" podemos extraer algunas caracterizaciones del Rol del Gestor de Conocimientos y del Moderador, a modo de ejemplo:

	ROL
Gestor de Conocimiento	Rol central en la sistematización de los aportes. Responsable de la dinamización del espacio Responsable de la eficiencia y eficacia del modelo Conocimiento del medio tecnológico Encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos fijados por el proceso de creación y gestión del conocimiento en la red. Encargado de buscar conclusiones y vías de difusión a los logros alcanzados por los grupos de intercambio de conocimiento...
Moderador	Mantiene la dinámica de las reuniones de trabajo Propone debates Gestiona agendas Encuentra recursos Documentalista Experto ...

Tabla 3. Rol y tareas del Gestor del Conocimiento y el Moderador emanadas del Proyecto Accelera

En párrafos precedentes, hemos señalado que hay cierta similitud entre los roles del Moderador y del Gestor de Conocimientos, aquí se pueden apreciar las semejanzas, aunque es importante considerar que el Gestor se mueve a nivel más amplio dentro de la Red, lo hemos llamado “macroestructural”, mientras que el Moderador focaliza y atiende más concretamente a lo que acontece en su red, realizando una importante tarea de soporte, colaboración y dinamización.

2. 3. Perspectivas desde la Formación por Competencias

Primera consideración: Consideraciones sobre el rol del Gestor de Conocimiento. Si tenemos en cuenta lo que postulan Abell y Oxbrow (1999) al sostener que: “[...] las especificaciones individuales del rol (del Gestor de Conocimiento) varían de organización a organización, pero una definición general debería incluir: (i) La identificación del conocimiento corporativo y las barreras que previenen su recolección y utilización. Esto incluye la identificación de factores culturales y organizacionales [...] (ii) La creación de una infraestructura que facilite y acompañe el desarrollo individual, el aprendizaje en grupo y la solidaridad corporativa. (iii) La introducción de procesos que atrapen e interpreten, envuelvan, presenten, e integren en el trabajo, los procesos y la cultura de la organización.” (Abell y Oxbrow, 1999: 44). Podemos establecer que un primer paso en la concreción de nuestro modelo genérico para la definición de las competencias del Gestor de Conocimientos se corresponde con el establecimiento de las necesidades a las cuales debe responder esta figura en el contexto virtual

concreto en el que se desempeñará. Un segundo peldaño lo constituirá el conocer los componentes y procesos que definen la cultura de la red y los requisitos desde los cuales es posible favorecerla, comunicarla y recrearla.

Segunda consideración: Concepto de Competencia. Dada la gran demanda de formación que se requiere actualmente para las figuras que facilitan el aprendizaje dentro de los entornos virtuales, muchos creen, en opinión de Queiroz (2003), que es posible simplemente transferir los materiales de trabajo del aula, a los entornos virtuales, sin realizar los ajustes pertinentes. Vemos que en la práctica, por la experiencia de trabajo en la plataforma, esto no es así. Por el contrario, cada entorno reclama su modo especial de apropiación, de comunicación y de trabajo y se hace necesario esclarecerlo. Si no fuera de esta forma, bastaría con el establecimiento de un modelo general de educador, de gestor de conocimientos o de moderador, donde las competencias se establecieran como comunes a todos independientemente del entorno en el que se desenvuelvan y apliquen y de las finalidades que persiguen. Existen numerosas definiciones del concepto "competencia". Tesis doctorales de nuestro medio, como las realizadas por Navío (2001) o Aneas (2003), por ejemplo, recogen un amplio número de ellas. Nosotros optamos por tomar como punto de partida la propuesta realizada por Spector y de la Teja (2001) quienes lo definen de la siguiente forma:

"Competencia hace referencia al estado de encontrarse bien cualificado para desempeñar una actividad, tarea o función laboral. Cuando una persona es competente para realizar algo, él o ella han logrado el estado de competencia que puede ser reconocido y verificado por una comunidad particular de practicantes. Una competencia se refiere, pues, a la forma en que un estado de capacidades puede ser demostrado frente a una comunidad relevante". (Spector y de la Teja, 2001)

Los autores también agregan que "esta estructura y evaluación de competencias puede diferir de una a otra comunidad de prácticas y aún, dentro de la misma comunidad" (Spector y de la Teja, 2001). De la aportación realizada por estos autores recogemos los siguientes rasgos que consideramos pertinentes para nuestra propuesta: en primer lugar, la relevancia de las competencias se corresponderá con el entorno en el que se desarrollen y actualicen, es decir que las competencias serán significativas si las posibilidades que se originen tras su concreción responden a las necesidades del entorno para el que se plantearon. En segundo lugar, requiere la necesidad de concretar las actuaciones frente a una comunidad de referencia. Esto conlleva a pensarlas en dos dimensiones: una, el rasgo innegable de validación externa, objetivable, si se quiere, de la actuación en la comunidad de referencia (consecuencia a la vez del postulado anterior), otra, que este rasgo permite una retroalimentación constante del modelo, pues si las competencias definidas y establecidas por la comunidad para la figura en cuestión, ya no responden a las necesidades del entorno debido a los cambios sufridos en éste, por ejemplo, se convierte en una vía para obtener información válida para modificar la selección

realizada. Finalmente, cabe pensar tras lo dicho, que la propuesta de un modelo sin un contexto de concreción, sin una comunidad de referencia y sin la participación de los miembros que consensúen las necesidades a las que responder, carecería de valor práctico.

Tercera consideración: Modelos de Competencias. No es objeto de este artículo presentar los orígenes y perspectivas teóricas que se dan en la historia de lo que podríamos llamar movimiento de las competencias. Sí señalaremos la existencia de diferentes paradigmas que dan lugar a modelos bastante diferenciados y diferenciadores de formación y evaluación de las competencias y que han sido objeto de numerosos estudios desde las primeras décadas del siglo pasado. No obstante, con la finalidad de rescatar aquellos elementos que nos sirvan como parámetros para aportar a nuestra reflexión la “forma” desde la que formular las preguntas, tomamos como referencia la propuesta del Profesor John Bowden (1997) quien rescata el trabajo realizado por Gonczi, Hager y Oliver (1990) al clasificar las tendencias que se han dado al interpretar las competencias. Las sintetizamos en el siguiente cuadro:

CONCEPC.	CONDUCTISTA (1)	GENÉRICA (2)	INTEGRATIVA (3)	HOLÍSTICA (4)
COMPETENCIA	Actuación básica en el puesto de trabajo	Equivale a los conocimientos, Habilidades y actitudes	Despliegue integrado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en un contexto profesional seleccionado	Representación interna de la profesión que tiene la persona
VALORACIÓN	Las tareas son aisladas, puntuales. La evaluación se transforma en una larga e interminable lista de tareas.	Separa los fundamentos que acompañan la competencia profesional del desempeño. La competencia queda descontextualizada	El conocimiento se valora en el contexto, la actuación no se puede separar de él. El abordaje continúa teniendo una perspectiva individual y externa. No contempla experiencias previas.	Intenta integrar el modo en que una persona se ve a sí misma como profesional. Integración de tres vías. El acceso es en modo indirecto, es difícil y compleja su valoración.

Tabla 2. Modelos de Competencias (adaptado de Gonczi, Hager y Oliver, 1990)

Más allá de que esta clasificación pueda o no coincidir con las de otros autores, interesa tomar algunos elementos:

- Las perspectivas de orientación conductista, que parten de un análisis funcional y fragmentado de los roles profesionales, tienen como consecuencia una lista

interminable de tareas y subtareas, que, según el entorno, podríamos decir que se tornan impracticables. (Corresponde al nivel 1)

- La aproximación por atributos, tiende a separar el conocimiento, las habilidades y actitudes que fundamentan la competencia profesional, sin considerar lo que el profesional realiza en el puesto de trabajo. (Corresponde al nivel 2)
- El abordaje integrativo tiende a considerar el conocimiento en contexto y en relación con la actuación, pero no llega a superar la perspectiva individual y externa. No tiene en cuenta las experiencias previas del estudiante o trabajador, por ejemplo. (Corresponde al nivel 3)
- En la perspectiva holística se representa el intento de integrar el modo en el que una persona se ve a sí mismo como un profesional. Es más compleja, al contemplar todas las dimensiones del individuo, y subsume los niveles previos dentro de la totalidad de esa representación. (Corresponde al nivel 4)

Dicho esto, conviene dar un paso más en nuestro análisis y mirar comparativamente las perspectivas presentadas para verificar algunas tendencias. Si miramos la progresión desde el 1 al 4:

- Podemos apreciar cierto paralelismo con el desarrollo histórico del movimiento basado en competencias. Por ejemplo, en sus inicios, el movimiento se vio muy vinculado a los aspectos que focalizan la actuación, es decir, una perspectiva conductista. Herencia que se continúa señalando como presente y es uno de los aspectos, de este tipo de formación, que más críticas recibe.
- Podemos observar una complejidad creciente de los resultados, tanto en su análisis como en su comprensión y valoración.
- La formación que suponen estas perspectivas reclama requisitos curriculares más amplios y de complejidad progresiva.
- La evaluación, a su vez, también se torna más compleja.
- Los criterios de claridad y objetividad dan paso a un aumento de la ambigüedad en la relación entre los objetivos de formación y la evaluación de logros.
- A mayor complejidad del concepto de competencia, se da un aumento de la necesidad de interpretación y juicio profesional en la evaluación, no son suficientes las “listas de tareas” iniciales.
- La perspectiva holística, reúne e integra las vías precedentes, es decir, el modo que tiene la persona de percibir su rol profesional, su capacidad para asumir su rol y el conocimiento de base con el cual esa identidad profesional y la

actuación se entremezclan. La evaluación de estos logros no es simple y es difícil de acceder directamente.

El análisis realizado nos lleva a pensar la idoneidad de cada una de las perspectivas para servir de plataforma a la reflexión en el marco de nuestro modelo. Dado que nos movemos en un entorno virtual eminentemente formativo, pensamos que es coherente que el modelo de competencias se enmarque en una *visión holística*, para que pueda responder a la complejidad planteada por la Sociedad del Conocimiento. A la vez que esta visión considera la representación interna del rol, elemento que también contribuye a una concreción más personal, más reflexiva, y original de las actuaciones profesionales.

Cuarta consideración: Competencias propuestas como específicas en el entorno virtual. Cyrs (1997) reseña cuatro estudios (Cyrs & Smith, 1988; 1990; Chute, Blathazan & Posten, 1988; Tach, 1994) en los que coinciden ciertas áreas de competencia específicas para el entorno virtual, y que rescatamos a continuación:

- Organización y Planificación de curso. Supone el conocimiento de cómo el entorno virtual se diferencia del presencial, las capacidades, ventajas y desventajas con sus consecuencias e implicancias para la enseñanza y la evaluación. Supone también: conocimiento logístico; diseño de estrategias de enseñanza/aprendizaje, empleo efectivo de tecnologías, conocimiento general de desarrollo instruccional y teoría de sistemas.
- Comunicación verbal y no verbal⁵. Implica construir y organizar presentaciones, proyectar entusiasmo por el tópico en cuestión y ser capaz de conducir un tema apropiadamente. Exige destrezas para manejar los incentivos para mantener la motivación, comprender las posibilidades diversas por las que obtener el feedback. A la vez que ser conciente de cómo “luce”, “se muestra” o “aparece” ante los participantes a través de las aportaciones propias y ajenas.
- Trabajo Colaborativo. El autor sostiene que este tipo de trabajo es más “de equipo” que lo que podría ser una enseñanza tradicional, puesto que los participantes dependen más unos de otros para construir conocimiento, tanto el propio como el colectivo. Por lo cual, este rol supone no sólo saber cómo trabajar como parte de una organización, sino cómo hacer y ayudar para que los participantes actúen consecuentemente.
- Estrategias de cuestionamiento. Dado que las interacciones se constituyen en el punto de partida que da riqueza al proceso, es indispensable saber el modo en que las preguntas formuladas, cubren el espectro no sólo de las posibilidades de la temática, sino de los niveles de pensamiento y sus combinaciones posibles.

⁵ Este tipo de competencias se ponen en juego plenamente en el caso de la videoconferencia, de no mediar intercambio de imágenes personales el lenguaje no verbal quedaría restringido en varios aspectos.

Por otro lado, promueven y orientan la formulación de preguntas y respuestas entre los participantes.

- Pericia en la materia. Esta capacidad requiere no sólo saber en profundidad la temática en cuestión, sino también, sus posibilidades de ser enseñada y aprendida, y los recursos (ejemplos, analogías, elementos visuales, etc.) que favorecen su aprehensión.
- Comprometer y coordinar trabajo de campo. Esta actividad puede presentarse en una red y es una tarea de mucho cuidado para quien la gestiona. Supone comprender cómo seleccionar, diseñar o adaptar ejercicios (proyectos) que vinculen el dominio, el nivel de habilidad intelectual y el nivel cognitivo de los objetivos del curso, a la vez que los hace suficientemente claro para que participantes de sitios remotos se impliquen en ellos sin demasiada supervisión directa.

El mismo autor, aclara que existen otras áreas sólo señaladas por un estudio: Conocimiento básico de teoría del aprendizaje (Chute, Blathazan and Posten, 1988) permitiría adaptar los tópicos a diferentes contextos; Conocimiento del campo de aprendizaje a distancia (Tach, 1994) esto debería ser considerado básico, pero en ciertas ocasiones el desconocimiento de las posibilidades del medio limita la amplitud de la enseñanza. Diseño gráfico y pensamiento visual (Cyrs & Smith, 1988; 1990) esto se convierte en una condición de “traducción” de las ideas o contenidos a un lenguaje visual que se hace imprescindible comprender.⁹ Por su parte, sostienen Spector y de la Teja (2001) que mucho de lo que ha sido publicado como estudios de competencias en los entornos virtuales (Collison et al. 2000; Kearsley, 2000; Rosenburg, 2001) sea para la enseñanza, la moderación u otro tipo, hace referencia a la necesidad de plantear una formación y un entrenamiento específicos para este entorno y que hay competencias que “son propias para el medio virtual”. Entre ellas podemos destacar:

- Permitir a los participantes tiempo para reflexionar.
- Mantener vivas las discusiones y llevarlas por el buen camino.
- Archivar y organizar las discusiones para ser usadas en ocasiones posteriores.
- Establecer reglas de base para las discusiones.
- Animar las interacciones con un mínimo de intervención del moderador/gestor (facilitar la autogestión).
- Anticipar, (sentir) cómo un texto/mensaje online puede afectar/parecer a un participante remoto
- Estar alerta a las diferencias culturales (sensibilidad cultural).

Los autores se preguntan de qué modo estas competencias son propias del entorno virtual, puesto que a nivel práctico la animación de las discusiones, el despliegue de una sensibilidad cultural, entre otras, se aplica a todos los educadores. A nivel del medio, del entorno, sin embargo, el modo en el que un educador demuestra estas competencias es diferente, lo que sugiere que la existencia de competencias específicas del entorno virtual es un tema que necesita ser debatido y reformulado. Consideramos, finalmente que la reflexión sobre el desarrollo de competencias para desempeñar los roles que demanda la plataforma y, en este caso, el del Gestor de Conocimiento, debería ir acompañado de la reflexión sobre las prácticas y la formación que supone. Por otro lado, debido al *carácter dinámico*, por naturaleza, de las competencias (Le Boterf, 1994) y de su dependencia, en cierta medida, del contexto social -para otorgar la dimensión de relevancia que anteriormente se citó-, se propone una reflexión constante y compleja que no puede ser planteada en el vacío de una generalización descontextualizada y al margen de un debate en la comunidad de referencia.

3. Modelo de Competencias del Gestor del Conocimiento en una plataforma de trabajo en red de entorno virtual.

Habiendo presentado oportunamente el itinerario conceptual que nos permitió trabajar en la contextualización del modelo, planteamos a continuación el esquema que caracteriza sus principales componentes y, seguidamente, la propuesta de aplicación para la plataforma *Accelera*. Recordemos que el modelo de Gestión de Conocimientos de la Plataforma *Accelera* se basa fundamentalmente en las interacciones ocasionadas a partir de los debates, donde el rol del Gestor de Conocimiento y del Moderador tiene una dimensión protagónica y que además, debe velar porque los objetivos que persigue el tratamiento de las diversas temáticas, no sólo se cumplan, sino que se proyecten en estructuras de reflexión que favorezcan procesos de metaaprendizaje.

El modelo planteado, se enmarca en un entorno virtual con finalidad formativa y son los miembros de la comunidad quienes se constituyen en referentes *dobles*, al aportar por un lado, los datos de entrada conceptualizados en "factores condicionantes" (puesto que caracterizan a *este* entorno en particular, y no a otro), y por el otro, las necesidades explicitadas a la figura del Gestor de Conocimiento.

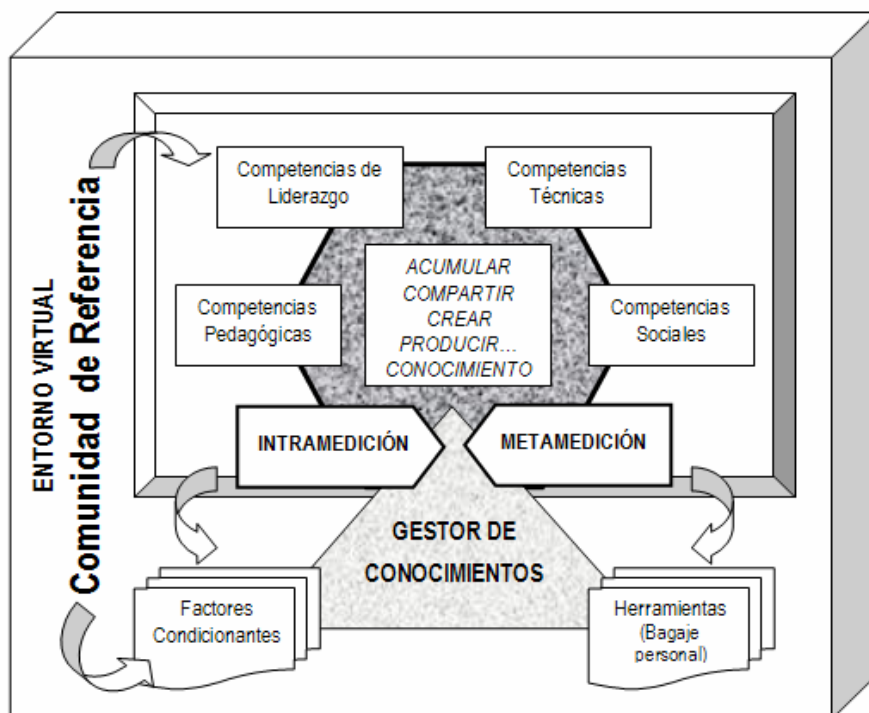


Figura 3 Modelo de Competencias del Gestor del Conocimiento

Si nos centramos en la figura del Gestor de Conocimiento, vemos que, más allá de las diversas concreciones en las que se diversifican sus actuaciones (orientar, promover, comunicar...), debe responder a dos requerimientos ineludibles: por un lado, la *intramedición* que supone velar por la calidad de la transferencia del conocimiento, en otras palabras, corresponde a la reducción a su mínima expresión de los factores que pueden causar las confusiones; por el otro lado, la *metamedición*, que implica incrementar el poder de los procesos de Gestión del Conocimiento, velando por la calidad de los instrumentos y canales de transferencia del mismo.

Para contextualizar el modelo, hemos representado una serie de “condiciones” bajo las cuales éste se concreta, y responde a todo aquello que hace tanto a la cultura de la Plataforma como organización formativa virtual, como a los objetivos que se pretenden lograr a través de su puesta en marcha. Por otro lado, se encuentra lo que hemos denominado “herramientas”, que es la metáfora elegida para concretar todo el bagaje personal con el que cuenta el Gestor, y que, en la tarea de su “correcta selección” enunciada al principio del artículo, cuenta en forma primordial. Además, desde la perspectiva holística de las competencias en la que nos posicionamos, debe esclarecerse la representación que la persona tenga del rol y las competencias ya que afectarán a sus actuaciones.

Finalmente, la centralidad de la figura apunta al objetivo de la red, en este caso “crear, compartir y gestionar conocimientos”, objetivo que se ve “mediatizado” por

una serie de áreas de competencias a través de las cuales el Gestor de Conocimiento pone en marcha esos procesos y vela por ellos. Esas áreas, son consideradas a partir del estudio realizado por Berge (1995), pero abiertas, dentro del modelo, a ser complementadas por otras áreas de competencias, en tanto la retroalimentación justifique la necesidad de implementarlas (en la aplicación se encuentran representadas de modo circular, más flexible). Sintéticamente podemos caracterizarlas así:

- Competencias de tipo pedagógico: en tanto el Gestor se transforma en un facilitador, mediador, entre los distintos procesos de interacción con el conocimiento.
- Competencias de tipo Social: supone la creación de un ambiente que promueva el aprendizaje, las relaciones humanas que conforman la esencia de la comunidad virtual, la consecución de objetivos grupales, etc.
- Competencias de liderazgo: implica tener claro los objetivos y la agenda de la red, los procesos y sus elementos facilitadores, reglas de actuación y normas para la toma de decisiones, etc.
- Competencias de tipos técnicas y tecnológicas: representan la capacidad de hacer “transparente” la tecnología, proveer los elementos para que los participantes se sientan cómodos en el uso de las tecnologías y sus programas.
- Otras áreas: ...

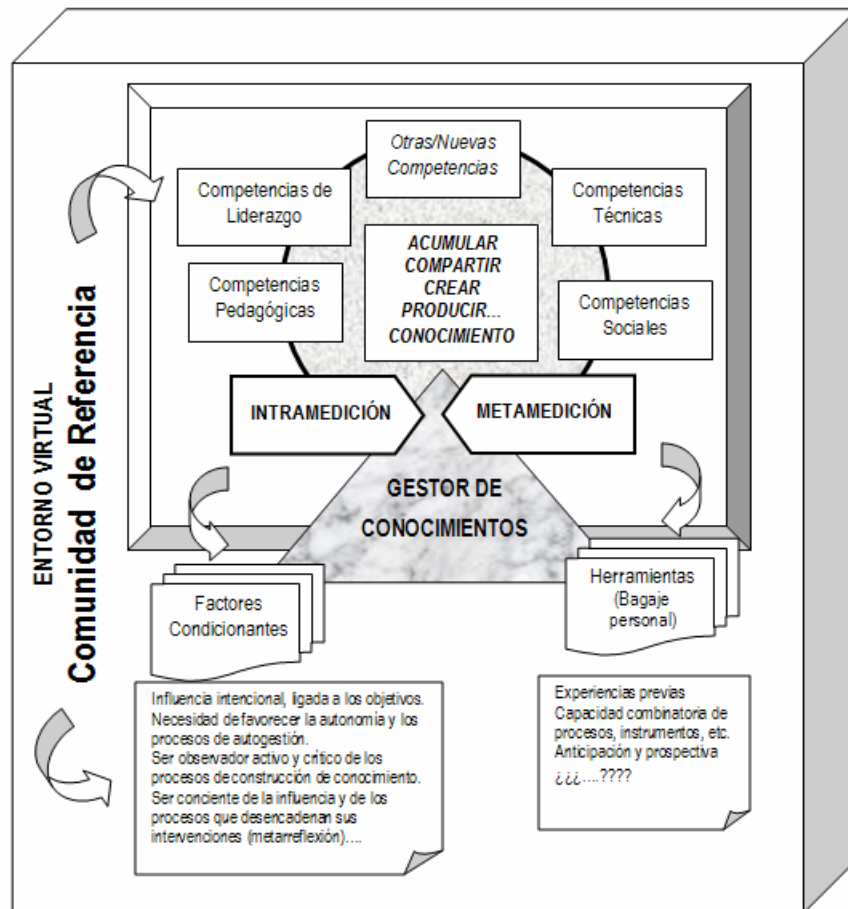


Figura 4. Modelo de Competencias del Gestor de Conocimientos aplicado a la Plataforma Accelera

En lo que respecta a la puesta en marcha del modelo, proponemos las siguientes etapas abordables desde procesos participativos:

1. Revisión del marco conceptual
2. Identificación de las demandas y necesidades para el rol del gestor de Conocimientos.
3. Clasificación por áreas de los elementos identificados en 2.
4. Vinculación de las áreas de necesidades con las áreas de competencias propuestas.
5. Confección y selección de las competencias pertinentes

6. Comparación de la propuesta de Competencias con los objetivos de la red y las necesidades identificadas.
7. Confrontación del modelo/perfil definido con la realidad (experimentación y validación del modelo definido)
8. Identificación de las áreas de formación.

El modelo propuesto queda abierto en diferentes aspectos: por un lado a la contextualización y retroalimentación constante que perfilen, de modo cada vez más acotado, las necesidades a las cuales debe responder el Gestor del Conocimiento. Por otro lado, el bagaje personal con el que cuenta esta figura, también se ve enriquecido por los procesos de reflexión que se promueven desde la concepción de la Red. Un tercer factor que deja abierto al modelo es la dialéctica que se plantea entre la *intramedición* y la *metamedición*, como procesos de reflexión de un nivel superior que no sólo pretenden asegurar la concreción de los objetivos, sino que son ellos mismos elementos de referencia para validar las actuaciones del Gestor, entre otras aportaciones que pueden considerarse.

4. Conclusión

A través del modelo de Áreas de Competencias del Gestor del Conocimiento, hemos esbozado una posible respuesta a los desafíos del paradigma de la Complejidad en el que nos hallamos inmersos. En el caso de una plataforma de trabajo en red de entorno virtual las áreas de competencia nos permiten pensar la figura del Gestor de Conocimientos como vinculada a su entorno de forma activa y comprometida y desde ese punto de partida, convertirla en el centro de referencia para su definición. Finalmente, hay una perspectiva que creemos valiosa rescatar: es la *unicidad del ser humano* que es capaz de otorgarle su personalidad, su impronta y todas aquellas cualidades que pasan por conformar esa representación holística. Se entiende que todo modelo, en algún sentido es reductor, puesto que la realidad siempre es más compleja que las abstracciones con las que se la puede intentar captar. No obstante, pretendemos que esta propuesta sirva como elemento de reflexión y análisis participativo.

5. Bibliografía

- Abell, A. y N. Oxbrow (1999) People who make knowledge Management Work: CKO, CKT, or KT?. En Liebowitz, J. (Ed.) *Knowledge Management Handbook* (p. 4-1 a 4-17). Boca Raton: CRC Press LLC.
- Aneas Álvarez, Ma. Asunción (2003) *Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades formativas*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. TDX-1223104-122502. Disponible en <http://www.tdx.cbuc.es/>

- Berge, Z.L. (1995) Facilitating Computer Conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1) 22-30
- Bowden, John A. (1997) Competency-Based Education. Neither a panacea nor a Pariah. *Tend 2000. Technological Education and National Development*. Abu Dhabi, Disponible en: <http://crm.hct.ac.ae//events/archive/tend/018bowden.html> [Consulta: 22/07/05]
- Cyrs, Thomas E. (1997) Competence in teaching at a Distance. *New directions for Teaching and Learning*, N° 71, Fall, p. 15-18
- Gairín, J. (2002): *Memoria científico-técnica del proyecto: delimitación y experimentación de un modelo de gestión de conocimiento en red*. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Plan Nacional de I+D+i (ref. SEC2003-08366)
- Gairín, J. y Rodríguez Gómez (2005) *La gestión del conocimiento en red*. Documento de uso interno.
- Gonczi, A., Hager, P. and Oliver, L., 1990. *Establishing Competency-based Standards in the Professions*. NOOSR Research Paper No. 1. Department of Employment, Education and Training: Canberra
- González F. Y G. Salmon "La función y formación del e-moderator" Clave del éxito en los nuevos entornos de aprendizaje. The Open University, United Kingdom. Disponible en <http://oubs.open.ac.uk/gilly> [Consulta: 22-01-06]
- Gros, B. (2005) *La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades*. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponible en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm [Consulta: 22/11/05].
- Le Boterf, Guy (1994) *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation, cop.
- Navío Gámez, Antonio (2001) *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis doctoral. TDX-0123102-162328. Disponible en <http://www.tdx.cbuc.es/>
- Queiroz, Vera y Mustaro, Pollyana N. (2003) Roles and competences of online teachers. *The internet TESL Journal*, Vol. IX, N° 7 Julio. Disponible en <http://iteslj.org/> [Consulta: 20/01/06]
- Sandberg, J. (1991) *Human Competence at Work*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- Sandberg, Jörgen (2000) Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal* Vol. 43, N° 1, 9-25
- Spector, Michael and de la Teja, Ileana (2001) Competencies for online teaching. *ERIC Digest*. New York: Clearinghouse on Information and Technology Syracuse.
- Swanstrom, Ed (1999) Metaknowledge and Metanowledge bases. En Liebowitz, Jay (Ed.) *Knowledge Management Handbook*. Boca Raton: CRC Press LLC. p. 9-1 a 9-5
- Velde, Christine (1999) An alternative conception of Competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 51, N° 3, p. 437-447

