

Competencias del profesorado para la Gestión Tutorial Virtual en Educación Superior

Este artículo es producto de la investigación titulada “Componente curricular de formación docente en competencias para la gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque”, desarrollada en el marco de la maestría en Docencia de la Educación Superior, vinculada al grupo de investigación Educación e Investigación UNBOSQUE Colciencias.

Rodrigo Ospina-Duque

Psicólogo, especialista en Gerencia de la Calidad en Salud. Especialista en Metodología de Formación Profesional para el Trabajo. Doctor en Ciencias de la Educación. Doctor en formación inicial y permanente de profesores de Educación e Innovación educativa. Decano de la Facultad de Educación Universidad El Bosque. Director de la Maestría en Docencia de la Educación Superior. Investigador Emérito Colciencias 2015-2016.

Correo electrónico: rosduque78@yahoo.es

Liliana Santamaría-Cifuentes

Psicóloga, especialista en Psicología Clínica y Autoeficacia Personal. Magíster en docencia de la Educación Superior.

Correo electrónico: lilisantamariac@gmail.com

Universidad El Bosque

Resumen

La incursión cada vez mayor de las TIC en la Educación Superior obedece no solo a los grandes y continuos avances en tecnología, sino a la necesidad de ampliar la cobertura de la oferta educativa con contenidos pertinentes y de calidad; esto, sin duda, ha representado un reto para las IES y la sociedad en general, pues así como se debe pensar en dotar espacios educativos con tecnología de punta, para ofrecer diferentes modalidades de formación, se debe capacitar a los docentes en el desarrollo de habilidades específicas para que hagan uso de la tutoría académica universitaria como estrategia pedagógica con la mediación efectiva de las TIC.

En este sentido, atendiendo el creciente interés de las instituciones de estar a la vanguardia en los procesos de globalización, con participación activa en la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, se presenta un trabajo de investigación con enfoque cualitativo y perspectiva hermenéutico-interpretativa, cuyo objetivo ha sido definir las competencias que debe desarrollar el profesorado en su nuevo rol para la Gestión Tutorial Virtual en educación superior. La recolección de datos se realizó mediante

cuestionario validado y aplicado vía online a 40 docentes de programas de pregrado de una universidad privada. Los resultados, producto del análisis de triangulación de los datos, evidencian que los docentes cuyo interés sea orientar su quehacer profesional hacia esta modalidad de formación, deben desarrollar o potenciar competencias en: manejo pedagógico de herramientas tecnológicas, comunicación oral y escrita, manejo de relaciones interpersonales, suficiencia disciplinar y gestión de plataformas, y capacidad de análisis para toma de decisiones.

Palabras clave: competencias docentes; tutoría académica; educación superior; gestión de la educación; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract

The increasing implementation of ICT in higher education is due not only to the great and continuous advances in technology, but also to the need to expand the coverage of the educational offer with relevant contents and quality; this has undoubtedly been a challenge for HEIs and society in general, because as we must think of providing educational spaces with state-of-the-art technology to offer different training modalities, teachers should be trained in the development of specific skills, in order to use university academic tutoring as a pedagogical strategy with the effective mediation of ICT.

In this sense, in view of the growing interest of institutions to be at the forefront in the processes of globalization with active participation in the knowledge and learning society, a research work is presented with a qualitative approach and a hermeneutic-interpretative perspective, whose objective has been to define the competences that teachers must develop in their new role for the Virtual Tutorial Management in Higher Education. The data collection was done through a questionnaire validated and applied online to 40 teachers of undergraduate programs of a private university. The results, after the triangulation analysis of data, show that teachers whose interest is to guide their professional work toward this type of training, must develop or enhance competences in: pedagogical management of technological tools, oral and written communication, interpersonal relationship management, disciplinary adequacy and platform management, as well as analytical capacity for decision making.

Keywords: teacher competences; academic tutoring; higher education; management of education; information and communication technology (ICT).

Introducción

Las tendencias mundiales en educación implican que las Instituciones de Educación Superior (IES) han de estar a la vanguardia y atentas a las disposiciones nacionales e internacionales para brindar un servicio de calidad, que contribuya a atender las necesidades de la sociedad actual, pues la educación es entendida desde organismos nacionales e internacionales, como “un bien común” (Unesco, 2015) que se da “a lo largo de la vida” (Declaración de Ministros Bolonia, 1999) bajo una “concepción integral de la persona humana” (Ley General de Educación, 1994). En aras de la equidad e inclusión de todas las personas y de cara a la acelerada incursión de las tecnologías en los diferentes aspectos de la vida, resulta de gran interés institucionalizar y emprender una apertura curricular, pedagógica y didáctica optimizando, recreando y diversificando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) concebidas como tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), en los diferentes entornos educativos.

Hacer un recorrido histórico mostrando el desarrollo y avances de la tecnología no es pertinente, puesto que dicha información ya se encuentra disponible en otras fuentes y no tiene relevancia para la temática de esta investigación; sin embargo, hay algunos hechos o momentos que, por su relación con la educación, bien vale la pena mencionar: durante la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1943 y 1946, se construyeron las primeras computadoras completamente electrónicas para leer comunica-

ciones cifradas y resolver problemas numéricos; en la década de los cincuenta el uso de las computadoras dejó de ser exclusivo para fines militares. Esto permitió que, principalmente, las fábricas encontraran una gran variedad de usos de los ordenadores en diferentes áreas del conocimiento y la actividad humana; a partir de la década de los ochenta, se empezó a hablar de ordenadores personales y redes de comunicación, dando paso a lo que en el entorno educativo se referencia como la tercera generación de la educación a distancia, luego de la enseñanza por correspondencia y la enseñanza multimedia consideradas primera y segunda generación respectivamente (García, 1999; Prieto, Lloris y Torres, 2006).

Los programas de enseñanza asistida por computador y la incorporación de las TIC en los ambientes de educación presencial, han favorecido que poco a poco vayan surgiendo las TAC para explorar, orientar y potenciar el uso pedagógico y didáctico de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto ha permitido llegar a escenarios educativos como la educación virtual, que supone una revolución pedagógica y tecnológica, en la que el tiempo y el espacio no son inconvenientes para que se produzcan experiencias educativas de calidad; gracias a la mediación de herramientas tecnológicas, cada vez más sofisticadas, la interacción entre los actores del proceso es directa, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, la comunicación puede ser visual, audiovisual e interactiva y las nubes o plataformas E-learning son repositorios de información a la que se puede acceder en cualquier momento. Esto facilita el camino para transitar

hacia niveles más profundos del conocimiento, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (Amer, 2006; García, 1999; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009; Unesco, 1998).

Estos grandes desarrollos exigen cambios en los paradigmas existentes de las instituciones, de modelos educativos, de relaciones sociales, de roles asignados y de la forma de producir y entregar conocimiento. En esta investigación el foco se centra en el rol docente, que pasa de ser transmisor de información a ser guía, facilitador y acompañante para que el estudiante desarrolle habilidades para buscar, valorar, estructurar información y producir una verdadera co-construcción del conocimiento. Pero para asumir este nuevo rol, que implica hacer uso de la tutoría académica universitaria como estrategia pedagógica con la mediación de las TIC es necesario que las IES inviertan esfuerzos en la capacitación permanente de sus docentes para que desarrollen o potencien competencias que les permitan enfrentar, dominar y orientar este nuevo ambiente educativo (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2006; MEN, 2009, UNESCO, 2008).

Al ser la tutoría académica virtual una estrategia pedagógica que contribuye al proceso formativo donde prevalece el ser, se espera que los docentes reflexionen sobre su propia práctica pedagógica y asuman este nuevo reto como un ejercicio académico profesional y personal, que requiere habilidades específicas y realimentación permanente de los diferentes actores del proceso educativo, con la implementación de estrategias que favorezcan la formación desde el aprendizaje y no desde la enseñanza, y

con el propósito de ir abandonando los estilos directivos que generan dependencia y mutilan la imaginación de los individuos, la academia fomenta el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Estas competencias son tan importantes como las académicas, en el desarrollo integral de los profesionales.

Ahora bien, la siguiente información corresponde a la pesquisa bibliográfica en torno a los ejes temáticos que delimitaron la presente investigación y dan cuenta del estado del arte en el ámbito teórico y en los trabajos investigativos previos.

Educación virtual

La Unesco es la organización que a nivel mundial busca fortalecer los sistemas de educación, abordando la totalidad de los aspectos relacionados con el desarrollo educativo en los diferentes niveles y modalidades de formación. Por tanto, es pertinente traer el pronunciamiento de 1998 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Al referirse a la educación virtual, afirma que se trata de una modalidad de formación que:

Supone la utilización de las NTIC y una combinación en justa proporción de las diferentes herramientas tecnológicas. [...] La pedagogía que acompaña al nuevo paradigma tecnológico permite una visión participativa de la formación que favorece un aprendizaje asincrónico, una nueva relación entre los acto-

res y una formación a lo largo de toda la vida. (Unesco, 1998, p. 4)

En este mismo documento se señala que la educación virtual supone una revolución pedagógica y tecnológica, porque gracias a las TIC la forma como se relacionan los diferentes actores del proceso educativo cambia radicalmente con respecto a las otras modalidades de formación; se sugiere que “los conceptos de ‘colaboración’ y ‘enseñanza asincrónica’ deberían comenzar a imponerse, más que por razones puramente pedagógicas, porque son el reflejo de las necesidades de la evolución de la sociedad” (Unesco, 1998, p. 5).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), atendiendo estas disposiciones y las tendencias mundiales, determina que la educación virtual es una modalidad de la educación a distancia y que corresponde a la tercera generación de este tipo de educación por el uso de nuevas tecnologías y porque no requiere que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para que se dé una experiencia de aprendizaje.

En esta ruta se encuentra que, el Gobierno nacional mediante proyectos como “Computadores para la paz”, “Aulas móviles”, “Raíces de aprendizaje móvil”, entre otros, ha buscado dotar espacios educativos con medios tecnológicos y capacitar al personal docente y administrativo de las instituciones en el manejo básico de las TIC; y con la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) ha buscado descentralizar la oferta educativa, llevando programas de educación superior a regiones apartadas y zonas deprimidas

del país; sin embargo, falta comprender que la educación virtual es una modalidad de formación y no solo una forma de hacer llegar información a lugares distantes ni de aplicación exclusiva de TIC. Para reforzar lo dicho, vale la pena traer lo señalado en las reflexiones en torno al libro *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*:

La educación virtual no es otra educación, y mucho menos, una educación pobre, de menor calidad, intensidad o contenidos que la presencial. Ese es un prejuicio que erróneamente se ha creado. Las más reconocidas universidades del mundo tienen programas virtuales de excelsa calidad, y debemos superar la falsa creencia de que como la educación a distancia, y luego la virtual, se han promocionado como alternativas para personas con escaso tiempo, o de restricciones de movilidad o de recursos económicos, constituye una educación pobre para pobres. (Observatorio Universidad Colombiana, 2013, párr. 15)

Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

Los ambientes virtuales de aprendizaje son sistemas estructurados que fomentan el aprendizaje interactivo y permiten desarrollar las actividades asociadas al proceso enseñanza-aprendizaje en una organización espacio-temporal, que puede ser sincrónica o asincrónica; estos ambientes implican una redefinición de roles en los que el estudiante juega un papel activo en la toma de de-

cisiones y el desarrollo de actividades, mientras el docente actúa como guía y facilitador. Por tanto estos entornos deben ser diseñados pensando en las necesidades de los estudiantes y no en la comodidad del docente. De ahí que se propongan como ambientes de aprendizaje y no de enseñanza (Barajas, 2009; Monroy y Delgado, 2003).

Para que estos ciberespacios sean vistos como entornos en los que es posible aprender, es preciso que se tengan en cuenta aspectos como la presencia de un modelo pedagógico, la construcción de comunidades virtuales, el uso pedagógico y didáctico de las TIC, la estructuración de contenidos y materiales de estudio como objetos virtuales de aprendizaje, la presencia del docente desde la gestión tutorial virtual, el fomento del trabajo colaborativo mediante e-actividades, que sirvan de escenario para el desarrollo de la creatividad, colaboración e innovación, contribuyendo así a la formación de ciudadanos con pensamiento crítico, para diseñar soluciones y resolver problemas de la cotidianidad profesional (Cabero y Llorente, 2005; Corporación Colombia Digital [CCD], 2012; Chumpitaz, 2002).

Tutoría académica-virtual

Expertos en el tema afirman que la tutoría es una estrategia pedagógica de aprendizaje con la cual se busca orientar el desarrollo académico del estudiante, con el acompañamiento y seguimiento de los aspectos tanto cognitivos como emocionales, que conlleva el proceso y que hacen parte integral del ser humano (Asociación Nacional de Universidades

e Instituciones de Educación Superior [Anuies], 2001; Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015).

Con mirada futurista para las universidades europeas, en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Hacia 2020 un nuevo horizonte, se manifiesta que la tutoría académica universitaria desempeña una función fundamental para la atención, asesoría y orientación a los estudiantes de manera individual o grupal, en la cual se debe prestar especial atención a las diferencias personales y ritmos propios de aprendizaje, con el propósito de que a la vez esta estrategia contribuya a disminuir la deserción escolar (Gutiérrez-Solana, 2010).

La tutoría académica universitaria, también se entiende como:

Una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. (García, Asensio, Carballero, García y Guardia, 2005, p. 190)

La tutoría académica virtual es esta misma, pero desarrollada y gestionada por medio de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje; sin embargo, es preciso mencionar algunos aspectos que Cáceres (2011) en su trabajo de investigación relaciona como necesarios para el desarrollo exitoso de esta estrategia pedagógica:

Adaptación de las tecnologías a la metodología de enseñanza, formación del tutor, orientaciones sobre la utilización de la plataforma, la estructura del curso virtual, creatividad, innovación y modularidad, utilización y organización de las herramientas de comunicación, educación en valores, aprendizaje autónomo y colaborativo, evaluación a través de la retroalimentación y motivación, capacidades y habilidades metacognitivas y sociocomunicativas, aprendizaje a lo largo de la vida y creación de comunidades virtuales de aprendizaje e investigación. (p. 34)

Al ser la tutoría académica, presencial o virtual, una estrategia pedagógica facilitadora para identificar las necesidades de los estudiantes en las dimensiones académica, personal y profesional, que favorece el acompañamiento en los procesos de asimilación del conocimiento de los estudiantes en la educación superior, se devela la necesidad de brindar formación permanente a los docentes en nuevas estrategias metodológicas que les permita actuar como dinamizadores del conocimiento y facilitadores de la apropiación del proceso de aprendizaje en los estudiantes (Cremades, García, Ramírez, y Miraflores, 2016; González, Macías, Rodríguez, Aguilera, y García, 2010).

Competencias-TIC

El Ministerio de Educación Nacional define competencias así:

El conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones

y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.

Este enfoque concuerda con las tendencias mundiales de la educación para el siglo XXI y con las recomendaciones de expertos, que si bien no siempre coinciden en las competencias específicas a desarrollar, sí están de acuerdo en que para prepararse para la sociedad del conocimiento se necesita la flexibilidad que ofrece el enfoque por competencias tanto en los procesos de formación como en los sistemas de evaluación. (2013, p. 31)

El MEN en 2013 señala y define las competencias básicas que debe comprender un programa de formación docente con miras a afrontar los retos y realidades de las nuevas tendencias en educación, pues aunque muchos avances en la apropiación de las TIC se dan por intuición, es necesario que los docentes se preparen para que la intención pedagógica no sea aprender la tecnología (lo cual sería un uso instrumental) sino aprender con la tecnología (que conlleva al uso para promover aprendizajes significativos). Para enfrentar tal desafío, el MEN propone el Pentágono de Competencias TIC, en el que se sugieren tres momentos o niveles: exploración, integración e innovación; al pasar de un nivel a otro el docente demuestra el grado de dominio o profundidad que ha adquirido en el desarrollo de la competencia, y sugiere cinco: tecnológicas, comunicativas, pe-

dagógicas, de gestión e investigativas, que se pueden desarrollar de manera independiente.

De este marco se desprende el planteamiento de este trabajo de investigación, con el cual se busca develar las voces de los participantes en torno a aspectos generales de la gestión tutorial virtual, para clarificar la necesidad de formación docente en competencias específicas, que sumadas a su formación académica actual favorezcan la puesta en marcha de esta estrategia pedagógica para asumir y desarrollar las funciones que les implica el nuevo rol docente.

Metodología

Método

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados para esta investigación, que consisten en describir las percepciones de los docentes en relación con aspectos generales de la gestión tutorial virtual, para identificar las competencias que se deben tener en cuenta en un componente curricular, que contribuya a la formación profesoral en una universidad privada, se consideró pertinente que el enfoque fuera cualitativo:

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no deductivamente, con base en

hipótesis formuladas por el investigador externo. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 119)

El objeto de estudio se observó desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, porque el interés era comprender desde la propia voz de los participantes, la realidad ante un fenómeno específico, en el contexto donde desarrollan la acción, sin proponer explicaciones o emitir juicios de valor; solo buscando rastrear la verdad para dar significado al fenómeno estudiado, pues “la pretensión de la verdad hermenéutica ha permitido al intérprete rastrear la experiencia de la verdad, buscarla, indagar sobre ella como práctica realizable de cada persona, como el arte de interpelar, conversar, argumentar, preguntar, contestar, objetar y refutar” (Arraéz, Calles y Moreno, 2006, p. 177).

Instrumento

El instrumento utilizado para recoger los datos fue un cuestionario diseñado para esta investigación, con reactivos que permitieron obtener información clara y precisa sobre aspectos generales de la situación o fenómeno de interés, pues como lo señalan Rodríguez, Gil y García (1999) la investigación cualitativa “se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones” (p. 35), y el estudio corresponde a la gestión tutorial virtual.

El cuestionario incluyó preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple; la validación del instrumento en cuanto a eficacia de constructos y forma de aplicación, se realizó mediante prueba piloto, enviando vía correo electrónico el *link* de acceso a un número específico de docentes.

Participantes

El grupo de estudio estuvo conformado por 40 docentes vinculados a alguno de los programas académicos de pregrado de una universidad privada de Bogotá. Con el fin de obtener datos representativos tanto para el estudio como para la institución, se buscó que la muestra fuera interdisciplinaria y que hubiera representación de todos los programas académicos de la universidad. Para esto los investigadores seleccionaron a los participantes de acuerdo con su criterio y conforme a lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2006) en cuanto al método no probabilístico con orientación hacia la investigación cualitativa de “muestra por conveniencia”, que indica que se toman “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 571). La tabla 1 resume la distribución de los participantes por Facultad académica.

Tabla 1. Docentes participantes por facultad.

| Facultad | N.º de docentes |
|---------------------------------------|-----------------|
| Ciencias | 4 |
| Ciencias económicas y administrativas | 3 |
| Ciencias jurídicas y políticas | 5 |
| Creación y comunicación | 7 |

| | |
|-------------|----|
| Enfermería | 2 |
| Educación | 3 |
| Ingeniería | 10 |
| Medicina | 6 |
| Odontología | 3 |
| Psicología | 2 |

Fuente. Elaboración propia.

Procedimiento

Una vez validado el instrumento, se procedió a contactar a los docentes seleccionados que conformaron la muestra, para explicarles el objetivo de la investigación y entregarles el consentimiento informado, para que autorizaran el tratamiento de los datos. Luego se les envió, mediante correo electrónico, el *link* de acceso al instrumento. Los participantes contaron con el acompañamiento y seguimiento necesarios para su diligenciamiento y devolución.

Cuando los 40 participantes diligenciaron el cuestionario, se cerró el *link* de acceso y se procedió a realizar el análisis de los datos.

Con las preguntas cerradas y de selección múltiple se obtuvo información general de los participantes y del objeto de estudio; las preguntas abiertas, al admitir la redacción de respuestas en el lenguaje propio de los docentes, permitieron obtener la descripción del objeto de estudio conforme a la percepción de los participantes.

Para el análisis, los datos se organizaron en una matriz de Excel elaborada con los siguientes criterios: código, categorías deductiva e inductiva y proposiciones; posteriormente, los datos correspondientes a las respuestas de las preguntas directrices se categorizaron de forma manual con la ayuda de ordenadores gráficos y tablas de Excel.

Para determinar las categorías deductivas, se articularon los objetivos de la investigación, la teoría y las preguntas del cuestionario; luego, para determinar las categorías inductivas se acudió a las respuestas de los participantes y

se identificaron conceptos que condensaban las proposiciones y que estaban articulados con una de las categorías deductivas. Después, se ubicaron las voces de los participantes en la categoría correspondiente. En la tabla 2 se presenta parte de esta información.

Enseguida se realizó el ejercicio de triangulación, proceso en el que se tuvo en cuenta la voz de los participantes, el aporte teórico respecto al tema y su criterio o postura, para finalizar con la conceptualización, que sugiere una construcción del concepto de la categoría, a partir de los insumos de la triangulación.

Tabla 2. Matriz de categorización.

| Código P12 | Categoría | | Proposiciones |
|---|---|-----------------------------|---|
| | Deductiva | Inductiva | |
| E2, E3, E5, E6, e11, E13, E15, E17, E18, E20, E22, E23, E25, E27, E33, E38, E39, | Competencias para la gestión tutorial virtual | Herramientas tecnológicas: | Manejo de entornos virtuales, herramientas TIC, plataforma, aulas virtuales, manejo de E-learning |
| E7, E8, E10, E12, E13, E20, E23, E24, E29, E31, E37, E40 | | Comunicación oral y escrita | Buen comunicador, habilidad de escucha, lenguaje asertivo, |
| E9, E31, E32, E36 | | Capacidad de análisis | Toma de decisiones, capacidad de síntesis, organización |
| Nota: los códigos utilizados para omitir los datos de los participantes se corresponden con: P es el número de la pregunta en el cuestionario online, E es el número del participante o encuestado. La categoría deductiva emerge de la pregunta realizada, la categoría inductiva emerge de las voces de los participantes. Las proposiciones son apartados de las voces de los participantes. | | | |

Fuente. Elaboración propia.

Análisis y discusión de resultados

Para una mejor comprensión del ejercicio de análisis se presenta la pregunta del cuestionario, el ordenador gráfico de la categoría deductiva, con sus correspondientes categorías inductivas y el ejercicio de triangulación de cada una.

¿Qué competencias específicas debe tener el docente que realiza tutoría académica virtual?

Categoría deductiva:
competencias para la gestión tutorial virtual

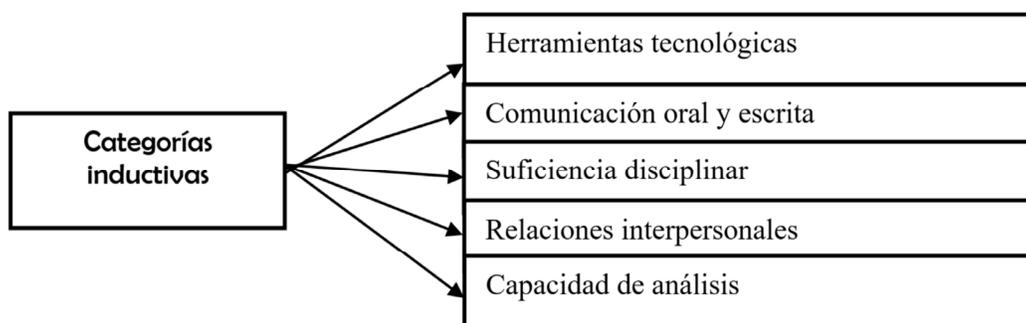
Las competencias para la gestión tutorial virtual hacen referencia a las ha-

bilidades que identifican a los docentes respecto al saber, al ser, al hacer y al convivir con el uso pedagógico y la mediación efectiva de las TIC; esto con el fin de que en su nuevo rol de tutor académico virtual, garantice la atención personalizada a cada uno de sus tutorados, sea guía y facilitador en el proceso de formación con los Ambientes Virtuales de Aprendizaje.

Las repuestas de los participantes en esta pregunta tuvieron dos enfoques: mientras unos docentes indicaron que

“no es necesaria una competencia específica” (P12.E3; P12.E25), porque son suficientes para desarrollar este nuevo rol “las competencias que ya lo acreditan como docente” (P12.E34, P12.E38); otros docentes indicaron la necesidad de recibir formación en competencias específicas que favorezcan el acto educativo. En la figura 1 se presentan las categorías inductivas que emergieron de las voces de los participantes y corresponden a las señaladas como competencias específicas.

Figura 1. Ordenador gráfico de categorías inductivas.



Fuente. Elaboración propia.

Categoría inductiva: herramientas tecnológicas

En el documento *Estándares de competencias en TIC para docentes*, la Unesco (2008) señala que, de cara a las nuevas funciones y responsabilidades que trae la presencia cada vez mayor de las TIC en la educación, es necesario avanzar en un programa de formación docente que vaya, desde la adquisición de nociones básicas en el manejo de herramientas tecnológicas hasta un nivel avanzado en el cual con el uso de las TAC se propicie la generación de conocimiento.

El MEN en 2013, se acoge a estas directrices y en el pentágono de Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente, determina que una de las habilidades para desarrollar es la competencia tecnológica, entendida como “la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (p. 31).

En este sentido, se encuentra consonancia con lo reportado por los participan-

tes, quienes señalan que para asumir con éxito este nuevo rol, es necesario el “conocimiento de herramientas virtuales” (P12.E6, P12.E9, P12.E17, P12.E30), lo reportan también como “manejo de entornos virtuales de aprendizaje” (P12.E2, P12.E13, P12.E19, P12.E35) y “manejo del E-learning” (P12.E1, P12.E7, P12.E10, P12.E33); de igual forma indican la necesidad de “aprender a buscar y enviar información confiable en las redes respetando los derechos de autor” (P12.E11, P12.E12, P12.E28, P12.E39, P12.E40).

Ante este planteamiento, se entiende que los docentes, que por decisión personal o institucional hagan uso de la tutoría académica virtual, para acompañar el proceso educativo de sus estudiantes, deben demostrar habilidades para seleccionar de entre una gran cantidad de herramientas tecnológicas aquellas con las que apoyen la innovación educativa a la hora de planear, diseñar, ejecutar y evaluar contenidos pedagógicos, demostrando así su avance en la ruta de formación con el paso de las TIC a las TAC.

Categoría Inductiva: Comunicación Oral y Escrita

Si bien es cierto que la tecnología nos ofrece herramientas cada vez más sofisticadas para comunicarnos, “hay que tener en cuenta que la comunicación mediada por entornos virtuales utiliza intensivamente el texto como soporte. Correo electrónico, foros, páginas web son fundamentalmente espacios textuales” (Delauro, 2011, p. 15); por tanto, de acuerdo con Yot y Marcelo “el tutor [virtual] debe hacer gala de un len-

guaje cuidado, disponer de la capacidad de expresarse por escrito con claridad y concisión y tener la habilidad de mantener un estilo de comunicación con el alumnado no autoritario sino motivador y amistoso” (2013, p. 308).

La competencia comunicativa también hace parte del pentágono de competencias TIC y el MEN la define como “la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica” (2013, p. 32).

Al respecto las voces de los participantes señalan la necesidad de tener “lenguaje asertivo, concreción, imparcialidad” (P12.E29) y “habilidad de escucha” (P12.E22) elementos que favorecen la interacción entre los actores del proceso. Así mismo reportan como necesario desarrollar “competencias en escritura para poder enviar información clara y organizada” (P12.E8), “habilidades en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas” (P12.E21), se espera que el tutor académico virtual demuestre tener habilidades en “comunicación asertiva desde lo virtual” (P12.E20).

La competencia de comunicación oral y escrita en la gestión tutorial virtual favorece, por un lado, la producción de material didáctico diseñado especialmente para AVA, en diferentes formatos y lenguajes, que puede ser entregado directamente a los tutorados o colgado en la nube o plataforma E-learning, para que lo consulten en cualquier momento; y, por otro lado, favorece la interacción entre los diferentes actores del proceso,

pues da la posibilidad de realizar tutoría académica sin que tutor y estudiante deban coincidir en tiempo y espacio.

Categoría inductiva: suficiencia disciplinar

Esta competencia se sustenta desde lo expresado por Gros y Silva (2005), quienes señalan que “es absolutamente necesario conocer por parte de los tutores los contenidos, las actividades propuestas, el sentido de los espacios de discusión, la finalidad de los trabajos, las estrategias metodológicas para su enseñanza” (p. 10); adicionalmente, se considera pertinente señalar que los docentes que realicen tutoría académica, además de dominar los contenidos de su profesión, deben tener, no una aproximación, sino una inmersión en la realidad de la práctica profesional.

En el documento de competencias TIC del MEN (2013), la pedagogía se entiende como los saberes disciplinares que definen a los profesionales y que se construye en la práctica con la comunidad. La competencia pedagógica se define en el pentágono de competencias como “la capacidad de utilizar las TIC, para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional” (p. 32).

En este mismo sentido, las proposiciones de los participantes indican que quien realice tutoría académica virtual debe ser “idóneo en la disciplina” (P12.E21), a la vez que demuestre “tener habilidades y conocimiento pleno en el

área de la tutoría” (P12.E19); es decir, se espera que el docente-tutor académico esté “bien preparado en la materia en la que imparte la tutoría” (P12.E36) y que asuma su rol de tutor académico virtual “con compromiso y conocimiento fundamental de las temáticas”, y “tener metodología para realizar la labor tutorial” (P12.E36).

El planteamiento anterior lleva a conceptualizar que si los docentes orientan su ejercicio profesional hacia la modalidad de formación virtual, deben demostrar dominio de los conceptos de su disciplina, pues son los que le dan el soporte académico, y dominio de las TAC, para que disfruten su nuevo rol, sintiendo que tienen las herramientas tecnológicas a su servicio y no que se han convertido en esclavos de la tecnología.

Categoría inductiva: relaciones interpersonales

El desarrollo de esta competencia es relevante, tanto para el proceso educativo como para otras actividades de la vida, que implican el relacionamiento con personas. Autores como Casati y Casati (2005), Sánchez y Castellanos (2013), Urdaneta y Guanipa (2008) y Vásquez (2007) consideran importante que los docentes aprendan la forma adecuada de iniciar y mantener una acción tutorial académica, buscando que los tutorados se sientan motivados, acompañados y guiados a lo largo del proceso, para mitigar la sensación de abandono que puede implicar la modalidad de formación virtual.

Klimova y Poulouva, en su investigación señalan que entre las funciones que de-

ben desempeñar los tutores académicos virtuales se encuentra el rol social, esto “implica que el tutor debe crear entornos sociales agradables y cómodos en los que los estudiantes sientan que el aprendizaje es posible” (2011, p. 1487).

Al respecto, los participantes reportan que es necesario que el tutor académico virtual sea “respetuoso y honesto” (P12.E26) con todos los actores del proceso educativo, demostrando “paciencia para orientar o reorientar al estudiante cuando así se requiera” (P12.E4), con una actitud permanente de “tolerancia y respeto por los estudiantes” (P12.E5, P12.E19, P12.E34), “debe ser muy abierto, amable y respetuoso” (P12.E3, P12.E26) para mantener enganchados a los estudiantes; esto implica tener “gran motivación por explorar distintas estrategias didácticas para lograr el propósito de aprendizaje de sus estudiantes” (P12.E4).

Las TIC ofrecen un amplio abanico de herramientas en lenguaje oral, escrito, gráfico o multimedial, dependiendo el tipo de mensaje que se quiera enviar, la forma de comunicación que se quiera establecer y las condiciones en que se quiera desarrollar la acción tutorial. El docente desde su rol de tutor académico debe estar atento a las necesidades manifiestas o no de los estudiantes, enviar mensajes alentadores, evitar largos periodos de ausencia y realizar realimentaciones, resaltando siempre los aciertos.

Categoría inductiva: capacidad de análisis

El desarrollo de esta competencia en el contexto educativo tiene por lo

menos dos frentes de acción en cuanto al rol del tutor: por un lado, adquirir la capacidad para evaluar situaciones y tomar decisiones teniendo claros los límites de su ejercicio profesional, es decir, debe saber hasta dónde puede llegar ante una realidad, identificar el momento y la instancia institucional para remitir a los tutorados cuando sea necesario. Por otro lado, adquirir la capacidad para propiciar en los estudiantes pensamiento crítico, autonomía, pensamiento creativo y trabajo colaborativo (Valencia-Molina et al., 2016).

Las voces de los participantes seleccionadas para esta categoría sugieren “capacidad de análisis para identificar la dificultad en el estudiante” (P12.E4, P12.E18, P12.E40), saber “adoptar acciones adecuadas frente a situaciones específicas” (P12.E9, P12.E36). Se espera que el tutor virtual tenga la “capacidad para identificar las dificultades del estudiante [en los procesos de aprendizaje] y claridad acerca de qué sugerirle al estudiante para solucionarlas” (P12.E32); de igual forma refieren “enseñarle a los estudiantes a tomar sus propias decisiones” (P12.E14), “que aprendan a ser responsables ante sus actos” (P12.E4, P12.E8).

El planteamiento con respecto a esta categoría lleva a contextualizar que, a pesar de que esta competencia no se encuentra definida explícitamente en los documentos de los organismos nacionales e internacionales consultados, tras el análisis de la revisión bibliográfica y de las voces de los participantes se devela la importancia de incluirla en un programa de formación profesoral; pues si bien el estudiante es el responsable de

su propio proceso de formación, al tutor académico le corresponde sortear las situaciones para mantenerlo comprometido y enfocado, evitando así que se alarguen los tiempos de graduación o que se produzca deserción académica.

Conclusiones

Esta investigación se inició con el objeto de identificar las competencias para tener en cuenta en un componente curricular, que contribuya a la formación del profesorado para la gestión tutorial virtual en una universidad privada. Se sustentó desde la comprensión de las percepciones de los docentes que se encuentran vinculados a alguno de los programas de formación profesional y desde la revisión bibliográfica de fuentes teóricas e investigaciones previas.

Al asumir el reto de implementar las TIC en los procesos educativos y de incursionar en diferentes modalidades de formación, con miras a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, las IES están garantizando la oferta de una educación con equidad; por el contrario, cuando las instituciones solo buscan atender la demanda masiva de estudiantes sin cuidar la calidad de los programas académicos, están conduciendo a inequidad en la oferta educativa.

Los resultados de esta investigación y el análisis del contexto, conforme a esta ecuación de amplitud de acceso a la educación, develan la exigencia de emprender programas de formación profesoral en el desarrollo de competencias específicas que los faculten para desempe-

ñar el nuevo rol docente que implica la realización de tutoría académica virtual como estrategia pedagógica, para el acompañamiento del proceso educativo de los estudiantes.

El análisis de los datos permite evidenciar que la tutoría académica virtual es un acto de responsabilidad que exige preparación y compromiso del tutor y el desarrollo de competencias en uso pedagógico de herramientas tecnológicas, excelente comunicación oral y escrita, suficiencia disciplinar, adecuadas relaciones interpersonales con los diferentes actores del proceso educativo y capacidad de análisis y toma de decisiones.

De igual forma, se concluye que los docentes de educación superior cuyo interés es mantenerse a la vanguardia, acogidos a las disposiciones nacionales e internacionales, en cuanto a la incorporación de TIC en los procesos pedagógicos y la realización de tutoría académica como estrategia pedagógica, entienden la importancia de participar en programas de formación para el desarrollo de competencias para la gestión tutorial académica virtual, con un nivel avanzado de dominio de las TAC, dados los múltiples beneficios que esta estrategia pedagógica aporta al proceso educativo en cualquiera de las modalidades de formación.

Referencias bibliográficas

- Amer, A. (2006). Reflections on Blooms Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4(1), 213-230. Consultado en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?94>
- Arraéz, M., Calles, J., y Moreno, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* 7(2), 171-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [Anuies]. (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. 2ª ed. Recuperado de <https://goo.gl/NXjqER>
- Barajas, J.I. (2009). La clasificación en los medios tecnológicos en la educación a distancia. Un referente para su selección y uso. *Apertura-Revista de Innovación Educativa* 9(10) 120-129. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/688/68812679011.pdf>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los Métodos*. Bogotá: Norma.
- Cabero, J., y Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista electrónica Alternativas de educación y comunicación*. Recuperado de <https://goo.gl/hGByXI>
- Cáceres, K. (2011). *Tutores en ambientes virtuales de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1320/Gracce%20Karen%20C%C3%A1ceres%20P%C3%A9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casati, S., y Casati, N. (2005). *Apuntes sobre el rol del tutor virtual*. Encuentro Internacional de educación Superior Virtual Educa. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1728/1/2005-03-30401Apuntes.pdf>
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2006). *Entornos virtuales en la educación superior*. Recuperado de <https://goo.gl/9Gmnbp>
- Corporación Colombia Digital [CCD]. (2012). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI*. Recuperado de <https://colombiadigital.net/herramientas/nuestras-publicaciones/educacion-y-tic/item/1546-libro-aprender-y-educar-con-las-tecnologias-del-siglo-xxi.html>
- Cremades, R., García, D., Ramírez, E., y Miraflores, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283346043009>
- Chumpitaz, L. (2002). Aprendiendo en los entornos virtuales. *Revista Educación Departamento de educación PUCP* 11(21) 77-87. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5474/5470>
- Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea, Bolonia. (1999). Recuperado de https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=yGLMVp7_Lc2w8weciqGgAg&gws_rd=ssl#q=Declaraci%C3%B3n++de+bolonia+
- Delauro, M. (2011). *La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje*. Instituto de Formación Docente de Virtual Educa. Recuperado de <http://fliphtml5.com/fnaj/kaqn/basic>
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 2(1), 8-27. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/issue/view/214>
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf

- González, F., Macías, E., Rodríguez, M., Aguilera, J. L., y García, R. (2010). *Selección, formación y práctica de los tutores en los tutores en la universidad*. Tutoría integral en la Universidad. Madrid, España: Universitas.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* 36(1) ISSN 1681-5653. Recuperado de http://rieoei.org/tec_edu32.htm
- Gutiérrez-Solana, F. (2010). Políticas universitarias para una nueva década, problemas y oportunidades. *La cuestión universitaria* 6(1), 6-41. Recuperado de <http://www3.uah.es/ice/ID/documentos/politica-universitaria-problemas.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw Hill.
- Klimova, B. y Poulova, P. (2011). Tutor as an important E-learning support. *Procedia Computer Science* 3, 1485-1489. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050911000378>
- Ley General de Educación. (1994). Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994 "por la cual se expide la Ley General de Educación"*. Recuperado de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado el 28 de octubre de 2016 de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- _____. (2009). *Educación virtual o educación en línea*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- Monroy, N., y Delgado, N. (2003). Ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de tecnología* 2 (2). Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_tecnologia/volumen2_numero2/ambientes_virtuales2-2.pdf
- Observatorio Universidad Colombiana. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Recuperado de <https://goo.gl/TMbHfX>
- Prieto, A., Lloris, A. y Torres, J. C. (2006). *Introducción a la informática*. México: MacGraw Hill.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe, SL.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A., y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación* 26 (2), 467-481. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43745/45519>
- Sánchez, C., y Castellanos, A. (2013). Las competencias profesionales del tutor virtual ante las tecnologías emergentes de la sociedad del conocimiento. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 44 ISSN 1135-9250. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/319/57>
- Unesco. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- _____. (1998). *De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>
- _____. (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Recuperado de 2016 de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- _____. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* ISBN: 978-92-3-300018-6. Ediciones Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Urdaneta, M. y Guanipa, M. (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para

la educación a distancia. *Eduweb Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación* 2(2) 111-134. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf>

Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J., y Chávez-Vescance, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Vásquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información* 8(2), 116-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334008>

Yot, C. y Marcelo, C. (2013). Tareas y Competencias del tutor online. *Profesorado Revista de Currículum y formación del profesorado* 17 (2), 305-325. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729526018>

M E M O R I A S



DESAFÍOS DE
LA UNIVERSIDAD
EN LA GLOBALIDAD