

COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN TUTORIAL VIRTUAL
A TENER EN CUENTA EN UN COMPONENTE
CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA
UNIVERSIDAD EL BOSQUE

LILIANA SANTAMARÍA CIFUENTES

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
2017

COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN TUTORIAL VIRTUAL A TENER EN
CUENTA EN UN COMPONENTE CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE
EN LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

INVESTIGADORA
LILIANA SANTAMARÍA CIFUENTES

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Docencia de la Educación Superior

DIRECTOR
DOCTOR RODRIGO OSPINA DUQUE

UNIVERSIDAD EL BOSQUE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
2017

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado, serán responsables de las ideas propuesta por el autor de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de Diciembre de 1989.

Agradecimientos

Ofrezco mis más sinceros agradecimientos:

A Dios porque es él quien guía mis pasos, mi mente y mi corazón, permitiéndome avanzar por las sendas que sólo él sabe trazar.

A mi familia, porque con su amor, paciencia y comprensión limpiaron mis lágrimas, me recargaron de energía y me impulsaron a continuar cuando las fuerzas parecían abandonarme, donándome un espacio inmenso de su tiempo, lo cual a la vez nos ha permitido crecer juntos.

A mi asesor el Doctor Rodrigo Ospina Duque por compartir conmigo su conocimiento y experiencia, por ayudarme a trazar la ruta y acompañarme a lo largo del proceso.

A los docentes y compañeros de la Maestría, quienes con sus conocimientos y calidad humana enriquecieron mi aprendizaje y fortalecieron mi vocación por el servicio.

A todas las personas que de una u otra forma hicieron posible que este trabajo de investigación se desarrollara con éxito.

A la Universidad El Bosque y su Facultad de Educación por el constante apoyo y por permitirme ser parte activa de los procesos.

Dedicatoria

A mi hijo Kevin Fernando porque a su corta edad me da ejemplos de vida que me impulsan cada día a crecer como ser humano.

A mi hija Juanita del Pilar porque con su amor me recarga de energía y me invita a vivir en sana libertad.

A su padre Walter Fernando porque con los aciertos y desaciertos vividos hemos aprendido a construir.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Capítulo 1	12
Introducción	12
Planteamiento del problema	14
Pregunta problema	18
Objetivos	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
Justificación	20
Capítulo 2	23
Marco Referencial	23
Referente Epistemológico	23
Marco Institucional	27
Marco Legal	32
Marco conceptual	34
Educación Virtual	34
Ambientes Virtuales de Aprendizaje – AVA	37
Etimología del término tutoría	40
La acción tutorial desde documentos, informes declaraciones y conferencias	45
Estado del Arte	47
Capítulo 3	51
Diseño Metodológico	51
Descripción metodológica	51

Grupo de estudio	53
Participantes y características de selección	53
Instrumento	56
Procedimiento	58
Capítulo 4	62
Presentación y Discusión de resultados	62
¿Qué competencias específicas debe tener el docente que realiza tutoría virtual?	63
Categoría Deductiva: Competencias para la gestión tutorial virtual	63
Categoría Inductiva: herramientas tecnológicas – Competencia tecnológica	65
Categoría Inductiva: comunicación oral y escrita – Competencia comunicativa	67
Categoría Inductiva: relaciones interpersonales – Competencia social	69
Categoría Inductiva: conocimiento y gestión – Competencia de gestión	72
Categoría Inductiva: Suficiencia disciplinar – Competencia pedagógica	74
¿Cuáles serían los resultados esperados al realizar tutoría virtual?	77
Categoría Deductiva: Resultados de la tutoría virtual	77
Categoría Inductiva: Desempeño Académico	78
Categoría Inductiva: Estrategias de Aprendizaje	80
Categoría Inductiva: Atención Personalizada	83
Capítulo 5	85
Conclusiones	85
Recomendaciones	88
Bibliografía	89
Apéndice A	99
Matriz de respuestas	99
Apéndice B	104
Instrumento	104
Apéndice C	107
Consentimiento informado	107

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. <i>Cantidad de docentes participantes por Facultad.</i>	54
Tabla 2. <i>Matriz de categorización.</i>	61

Figuras

<i>Figura 1.</i> Distribución de docentes por tiempo de vinculación.	55
<i>Figura 2.</i> Ordenador gráfico categorías inductivas pregunta 1.	65
<i>Figura 3.</i> Ordenador gráfico categorías inductivas pregunta 2.	78

COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN TUTORIAL VIRTUAL A TENER EN CUENTA EN UN COMPONENTE CURRICULAR DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Liliana Santamaría Cifuentes¹

Director

Doctor Rodrigo Ospina Duque²

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

¹ Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica y Autoeficacia Personal. Candidata a Magíster en Docencia de la Educación Superior de la Universidad El Bosque.

² 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.

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 la Universidad El Bosque. 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, así como capacidad de análisis para toma de decisiones.

Palabras clave: Competencias docente; Tutoría académica; Educación superior; Gestión de la educación; Tecnología de la información y la comunicación (TIC); (fuente: Tesaurus de la Unesco)

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); (source: Unesco Thesaurus)

Capítulo 1

Introducción

Desde el año 2015, la Universidad El Bosque (UEB) emprende acciones concretas para estar a la vanguardia y cumplir con las exigencias nacionales e internacionales respecto a las nuevas tendencias en Educación Superior, de esta forma y en sentido general se enuncian solo algunas de las muchas gestiones que a nivel institucional se han venido adelantando y se mencionan por estar más relacionadas con el tema de la presente investigación.

En primer lugar, se señala la creación de la División de Educación Virtual y a Distancia, definiendo la política, lineamientos y estructura que le darán soporte; se consolida la estructura tecnológica institucional como un ecosistema de información interconectando en un solo ambiente todos los sistemas informáticos de la universidad; se inicia capacitación certificada de docentes en el manejo de herramientas virtuales, quienes como producto final del curso deben diseñar recursos educativos para ambientes virtuales de aprendizaje; y se presenta ante el Ministerio de Educación Nacional la propuesta inicial de tres programas de formación profesional para ser desarrollados bajo la modalidad b-learning.

De forma paralela, en el año 2013, en el marco de la Maestría en Docencia de la Educación Superior, se presentó el trabajo denominado *Reflexiones Pedagógicas sobre la Tutoría Académica en Educación Superior*, de este surgió un proyecto de investigación que fue presentado en la convocatoria interna de la UEB en 2015, resultando aprobado y cofinanciado por la Vicerrectoría de Investigaciones, con el cual

se espera presentar, en 2017, una propuesta pedagógica para realizar Tutoría Académica en Educación Superior.

Siendo la educación 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) en aras a 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 buscar aspectos en común o la interacción entre estos dos tópicos.

Ante este escenario de grandes posibilidades y con el convencimiento de querer ser parte del cambio, se inicia esta aventura con un tema que es de total agrado para la investigadora, y de gran relevancia para la Institución, dado el momento actual; con la idea de investigación se busca identificar y comprender desde la percepción de los propios docentes, si quienes orienten su quehacer profesional hacia esta modalidad de formación con mediación efectiva de las TIC, haciendo uso de la tutoría virtual como estrategia pedagógica, deben desarrollar competencias específicas.

O si, la formación académica que ya poseen los docentes que por decisión personal o institucional participarán de esta modalidad educativa, es suficiente para asumir con agrado y responsabilidad este nuevo rol que les reta a responder con éxito a las exigencias de calidad y pertinencia que lleva implícita la formación profesional.

En este marco, bajo la asesoría del Doctor Rodrigo Ospina, quien desde el comienzo orienta este proyecto de investigación, convencidos de la necesidad de ahondar en estos tópicos, surge la idea de explorar acerca de la gestión tutorial virtual, específicamente en lo relacionado con la figura del tutor virtual como elemento fundamental de la educación para el siglo XXI.

Por consiguiente, a continuación se presenta de forma breve el contenido de cada uno de los capítulos que comprende este trabajo de investigación.

En el capítulo 1 con el planteamiento del problema, se evidencia la relevancia de la investigación para la institución en la cual se contextualiza el proceso investigativo, se incluyen referentes nacionales e internacionales que dejan ver las visiones actuales y

futuristas en cuanto al objeto de estudio; así mismo, se presentan la pregunta y subpreguntas que surgen en torno al tema y se traza la ruta a seguir con ejes sólidos que guían el proceso, entendidos como objetivos.

El capítulo 2 aborda el marco referencial, con la pesquisa de documentación teórica y empírica, realizada en diversas fuentes de información, se ubican bajo una misma mirada pero desde diferentes ángulos los ejes temáticos que recogen diversas posturas para así contextualizar y delimitar el marco de acción; es así como se realiza una descripción del referente epistemológico y de los marcos institucional, legal y conceptual.

Posteriormente, en el capítulo 3 se da cuenta del diseño metodológico, construido con el fin de alcanzar los objetivos de investigación; aquí se describe la perspectiva desde la cual se observa el objeto de estudio, así como las actividades y estrategias que permitieron seleccionar el grupo de estudio, validar el instrumento, recoger la información y analizar los datos suministrados por los participantes.

Luego en el capítulo 4, correspondiente a presentación y discusión de resultados, se realiza el ejercicio de triangulación de la información, para lo cual se tuvo en cuenta las voces de los participantes, la revisión teórica respecto a la categoría inductiva y el criterio o postura personal de la investigadora, para terminar el proceso de análisis con la conceptualización de cada una de las categorías.

Por último, en el capítulo 5 se presentan las conclusiones, que son producto de los datos analizados a lo largo del ejercicio investigativo y de la reflexión sobre la situación problemática; para así, finalizar con la presentación de sugerencias o recomendaciones tanto para la Institución como para futuras investigaciones.

Planteamiento del problema

La presente investigación se basa en la creciente necesidad y conveniencia de las Instituciones de Educación Superior (IES), de estar a la vanguardia en los procesos de

globalización y calidad; no ajena a esto, la Universidad El Bosque en el marco de la excelencia académica y de la consolidación como Universidad de formación multidisciplinaria entiende la importancia de 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) (UEB - Política de Educación Virtual y a Distancia, 2015).

En este sentido, es preciso retroceder en el tiempo y razonar sobre cómo la informática ha venido avanzando a pasos agigantados, principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando durante la segunda guerra mundial en 1943 se construyó la primera computadora completamente electrónica llamada Colossus, utilizada para descifrar los códigos militares alemanes; de manera simultánea y bajo las mismas condiciones de reserva militar, entre 1943 y 1946 se construyó el ENIAC para llevar un conteo automático de las tablas balísticas de la armada de los Estados Unidos (Prieto, Lloris y Torres, 2006).

Luego, en la década del 50 se inició la comercialización de computadoras, abandonando así el uso exclusivo que tenían con fines militares; entre los años 60 y 80, la función de los ordenadores se centró en facilitar los procesos que se venían realizando de forma repetitiva en las oficinas administrativas de las fábricas, pero rápidamente se fue incursionando en varias áreas del conocimiento o la actividad humana tales como almacenamiento y consulta de información, control de procesos, industria, comunicaciones, desarrollo de juegos, medicina y otra gran cantidad de usos variados (Prieto et al., 2006.).

A partir de los años 80, se empezó a hablar de ordenadores personales, estaciones de trabajo y redes de comunicación; dando paso así, a lo que en el entorno educativo García (1999) considera la tercera generación de la educación a distancia o enseñanza telemática, luego de la enseñanza por correspondencia y la enseñanza multimedia. En esta época, de un lado, la teleformación se caracterizó por el uso de programas de

enseñanza asistida por ordenador y de otro lado, el uso de las TIC en los ambientes de educación presencial estaba orientado a dotar a docentes y estudiantes de formación para dominar estas tecnologías, sin contar con un trasfondo pedagógico que soporte los procesos.

Gracias a estas tecnologías digitales y a que poco a poco han ido apareciendo las TAC para explorar, orientar y potenciar los posibles usos didácticos que las TIC tienen en el proceso enseñanza – aprendizaje, se abrió paso a escenarios educativos como el de la educación virtual; donde existe la oportunidad de acceder a educación de calidad sin límites de espacio o tiempo, con una interacción sincrónica o asincrónica entre los actores del proceso y donde la realidad puede ser representada por medio de imágenes, sonido, movimiento e interacción, lo cual facilita la transición hacia los niveles más profundos del aprendizaje de acuerdo a la taxonomía de Bloom (Consejo Nacional de Acreditación [CNA], 2006).

Como es de esperar, los nuevos desarrollos tecnológicos exigen cambios en los paradigmas existentes, cambios en las instituciones, en las formas de contratación, en los procesos educativos, en la forma de buscar y entregar la información, en los roles asignados a los diferentes actores del proceso educativo, en las relaciones sociales y en la forma de producir el nuevo conocimiento.

En consecuencia, el nuevo rol del docente será servir de motivador, de facilitador y de guía para que el estudiante desarrolle aprendizajes relacionados tanto con su disciplina como con la forma de buscar, valorar, organizar y estructurar la información que va a encontrar en las redes informáticas (CNA, 2006).

Pero como nadie puede dar de lo que no tiene, respecto al docente, es necesario que las IES realicen un proceso de selección y formación de quienes van a asumir el rol de tutores o asesores educativos, para que desarrollen o potencien habilidades que les permitan tener una participación activa pero invisible en el proceso educativo, máxime si esta gestión tutorial ha de realizarse en entornos de educación virtual; de esta forma, con un acompañamiento y seguimiento permanente, se espera que los docentes mantengan

elevados sus niveles de motivación dando más de lo que su labor exige (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009).

En 1998, la UNESCO se pronunció sobre la universidad virtual, indicando que ésta supone una revolución pedagógica y tecnológica para la educación a distancia por el uso de las herramientas tecnológicas; lo cual entre otras cosas, implica que los profesores se deben preparar para enfrentar, dominar y orientar este nuevo ambiente de las TIC.

En 2009, la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior señaló que las IES deben capacitar de forma permanente al personal docente y administrativo teniendo en cuenta la aplicación de las TIC en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Este mismo año 2009, en el entorno nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se pronunció al respecto e indicó que la educación virtual corresponde a la tercera generación de la educación a distancia por el uso de tecnologías más sofisticadas y por la interacción directa entre los actores del proceso.

En 2015, la Universidad El Bosque (UEB) concibe la educación virtual como un “ecosistema educativo donde [...] se articulan currículos, mediaciones pedagógicas, plataformas tecnológicas, y demás tecnologías para acceder, transmitir y gestionar conocimiento [...] e interactuar remotamente entre sujetos de conocimiento y redes de aprendizaje” (UEB - Política de Educación Virtual y a Distancia, 2015, p.28).

En este sentido, la UEB atendiendo las políticas institucionales, los consensos y acuerdos derivados del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2011-2016, el proceso de Autoevaluación Institucional y el modelo educativo del aprendizaje que está centrado en el estudiante, considera las tutorías académicas como la acción docente cuya esencia es la promoción del aprendizaje significativo, colaborativo y autónomo; pero aún no define las competencias, habilidades, funciones o responsabilidades que debe tener un docente que vaya a realizar gestión tutorial en ambientes virtuales (UEB - Política de Éxito Estudiantil, 2013; UEB - Política de Educación Virtual y a Distancia, 2015).

Pregunta problema

Dado este planteamiento, la pregunta de investigación que se propone es **¿Cuáles son las competencias a tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación docente para la gestión tutorial en ambientes de educación virtual?** y las subpreguntas que surgen en torno al tema de investigación son: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de la Universidad El Bosque frente a la gestión tutorial en ambientes de educación virtual?, ¿Cuáles son los saberes necesarios para el desarrollo de la práctica docente en ambientes virtuales?, ¿Cuáles son las funciones y responsabilidades que debe tener un docente que realice gestión tutorial en ambientes de educación virtual?.

Con el fin de tener ejes sólidos sobre los cuales sea posible desarrollar la investigación, a continuación se presentan los objetivos que persigue este estudio.

Objetivos

Objetivo general

Establecer las competencias a tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación docente para la gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque.

Objetivos específicos

1. Describir las percepciones de los docentes de la Universidad El Bosque frente a la gestión tutorial virtual.
2. Identificar los saberes necesarios para el desarrollo de la práctica docente en ambientes virtuales.
3. Definir las funciones y responsabilidades que debe tener un docente que realice gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque.

Justificación

Dadas las disposiciones internacionales y las políticas nacionales, en Colombia la Educación Superior ha venido ampliando la cobertura y trabajando por mejorar día a día la calidad de los procesos educativos; lo cual de alguna forma ha obligado a las Instituciones de Educación Superior a ampliar las alternativas de financiación, las modalidades de formación y a prepararse para responder académicamente al incremento en el número de personas interesadas en ampliar sus conocimientos o en actualizar o fortalecer los adquiridos.

La Universidad El Bosque atendiendo las necesidades del contexto, en 2016, presentó a la comunidad universitaria el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016–2021, con una estructura que contempla cimientos, pilares y estrategias, a partir de los cuales se formulan programas y proyectos que estarán monitoreados por indicadores de gestión. La construcción de este PDI implicó un trabajo participativo por parte de toda la comunidad universitaria, pues se entiende que son los diferentes actores del proceso educativo los que desde sus quehaceres realizan aportes para las mejoras educativas.

En este marco, es pertinente hacer referencia al cimiento y pilar desde los cuales encuentra consonancia la presente investigación; de un lado en el cimiento denominado Planeación, Innovación y Calidad se establece el programa “Desarrollo de un sistema de innovación en el quehacer institucional de las Unidades académicas y administrativas”, este programa busca generar estrategias, servicios novedosos y métodos de gestión en función de la educación, la investigación y la proyección tanto a nivel interno como externo.

De igual forma se encuentra relación en el pilar Educación, con el programa “Fortalecimiento Académico”, el cual busca direccionar procesos que favorezcan la flexibilidad educativa fortaleciendo el desarrollo de competencias pedagógicas y evaluativas de los académicos (UEB - Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021).

Es pertinente citar estos dos programas, porque si bien el PDI 2016-2021 establece los aspectos en los cuales la UEB concentrará sus acciones en el próximo quinquenio, es la comunidad universitaria desde sus diferentes roles la que debe participar de forma activa en el desarrollo de las mismas; en este sentido, con el presente trabajo de investigación se busca no solo evidenciar la necesidad de capacitación que tienen los docentes en cuanto a gestión tutorial virtual en la UEB, sino identificar las competencias en las cuales se debe enfocar el programa de formación.

En este mismo sentido, atendiendo el compromiso institucional de trabajar día a día no por mantener sino por elevar los estándares de calidad en la educación y con la oferta de programas en modalidad b-learning, se hace necesario que en la Universidad El Bosque se desarrollen programas de formación profesoral que consideren la figura del tutor y la tutoría como actividad estratégica de desarrollo integral y la formación en el uso pedagógico de las herramientas tecnológicas.

Al ser la gestión tutorial virtual una estrategia pedagógica que contribuye al proceso formativo donde prevalece el ser, se espera que los docentes que orienten su quehacer hacia esta actividad lo entiendan como un ejercicio académico profesional y personal que requiere el desarrollo de competencias específicas así como la retroalimentación permanente por parte de los diferentes actores del proceso educativo; de esta forma la academia fomenta el desarrollo integral de los estudiantes mediante el mejoramiento en la calidad de las prácticas docentes con la incursión de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asumir estos retos implica reflexionar sobre la práctica docente e implementar estrategias que favorezcan la formación desde el aprendizaje y no desde la enseñanza, con el propósito de ir abandonando los estilos directivos que generan dependencia y mutilan la imaginación de los individuos para favorecer el desarrollo de la autonomía, libertad y responsabilidad de los estudiantes; siendo estas competencias tan importantes como las académicas en el desarrollo integral de los profesionales.

Si bien, en la escuela tradicional el ejercicio docente evidencia una relación docente–estudiante caracterizada por el autoritarismo y el control unidireccional del conocimiento, la voluntad y el pensamiento de los estudiantes, prácticas que actualmente se siguen presentando; dadas las tendencias mundiales y el desarrollo acelerado de las nuevas tecnologías, es imprescindible que desde las IES se promuevan prácticas pedagógicas que propendan por la construcción conjunta del conocimiento con las cuales se contribuya a formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar decisiones e impactar en su entorno social, económico y político, tal y como se promulga de los postulados misionales de la Universidad.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, el problema de esta investigación se define desde entornos internacionales, nacionales e institucional, en los cuales se promulga que se ha de tener en cuenta los ambientes virtuales apropiados y adaptados a la comunidad específica con la cual se va a trabajar; así como académicos formados y certificados en competencias para la gestión tutorial virtual, todo esto orientado y sin escatimar esfuerzos por la búsqueda de la excelencia académica, la calidad en la educación y el desarrollo biopsicosocial y cultural del ser humano.

El proyecto se sustenta desde la revisión de fuentes primarias y secundarias que permitirán ampliar y definir conceptos, se sustenta desde las percepciones y voces de los docentes de la Universidad El Bosque que realizan funciones tutoriales y que podrían estar o no interesados en realizar gestión tutorial en ambientes de educación virtual y se sustenta desde las experiencias documentadas por otras IES que ya tienen alineada esta estrategia pedagógica a sus funciones misionales.

Capítulo 2

Marco Referencial

Teniendo en cuenta que esta investigación busca identificar los saberes, funciones y responsabilidades que se espera tenga un docente que desee orientar su quehacer hacia la gestión tutorial en ambientes de educación virtual, para luego con esta información y la encontrada en referentes teóricos y empíricos poder establecer las competencias a tener en cuenta en la formación docente; es preciso realizar una descripción del referente epistemológico y de los marcos institucional, legal y conceptual, que han de orientar el desarrollo de la misma. A continuación se explica cada uno de ellos.

Referente Epistemológico

En este apartado se pretende dar cuenta de la postura epistemológica desde la cual se describe e interpreta el objeto de estudio, a modo de aclaración inicial vale la pena citar a Páramo y Otálvaro (2006), quienes refieren que “no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación” (p.2).

Por otro lado el uso indistinto e intercambiable en investigación de los términos, enfoque, perspectiva o método, al hacer referencia al tipo de estudio, ha llevado a múltiples ambigüedades tanto en la práctica como en la teoría; de acuerdo con las aclaraciones al respecto, presentadas por De Tezanos (2002), la perspectiva señala la mirada desde donde se establece la relación sujeto - objeto pudiendo ser positivista, fenomenológica, estructuralista o dialéctica, el enfoque puede ser cualitativo o

cuantitativo dependiendo de la inmersión del investigador en el contexto o terreno del objeto de estudio y el método hace referencia al modo ordenado de realizar el proceso.

Ahora bien, de acuerdo con De Tezanos (2002) y Páramo y Otálvaro (2006) a pesar de que existe una distinción aceptada por parte de la comunidad científica respecto a la investigación y a la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo como formas de llevar a cabo un estudio social, muchos han sido los escritos que se han producido de acuerdo a los intereses personales de los grupos de investigadores intentando presentar lo afirmativo o lo negativo de una y de otra, pero este debate por lo general se ha centrado en las técnicas de recolección y análisis de la información más que en los supuestos epistemológicos que las sustentan.

Teniendo en cuenta lo anterior y los fines que persigue esta investigación, es preciso citar a Rodríguez, Gil y García (1999), quienes establecen que la investigación cualitativa “se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma” (p.35); así mismo, estos autores señalan que “por lo general la investigación cualitativa asume una vía inductiva [...] parte de los datos [...] para llegar a la teorización” (p.35).

Es pertinente citar estas características puesto que en la presente investigación, la realidad que se aborda es la percepción que actualmente tienen los docentes frente a diferentes aspectos de la gestión tutorial en ambientes de educación virtual, estas percepciones son entendidas como datos que se convierten en insumo de primera mano para determinar las competencias que se espera desarrollar o fortalecer en los docentes de la Universidad El Bosque, al orientar su quehacer hacia la gestión tutorial en ambientes de educación virtual.

De igual forma,

En la investigación cualitativa los diseños metodológicos se construyen a medida que se avanza en el proceso de investigación, “este tipo de investigaciones” se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones. (Rodríguez, Gil y García, 1999, p.35).

Estas características se encuentran directamente relacionadas con la presente investigación, puesto que el instrumento para la recolección de información se irá construyendo y adaptando en el proceso mismo, conforme a las exigencias y necesidades de la situación, teniendo en cuenta los referentes teóricos adaptados al contexto, buscando tener contacto directo y efectivo con los participantes para luego realizar una interpretación de sus respuestas, lo más ajustada posible a la realidad.

Con lo señalado en los párrafos anteriores, se sustenta que la presente investigación se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa; ahora bien, es pertinente pasar a señalar el paradigma desde el cual se observa el objeto de estudio que para esta investigación corresponde a la percepción que tienen los docentes frente a la gestión tutorial virtual; en este sentido, se encuentra consonancia con el paradigma interpretativo presentado por Vasilachis et al. (2006) el cual está basado en teorías como la hermenéutica “que señalan la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vista de los actores” (p.50).

En este mismo sentido, de acuerdo con Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis et al., 2006), las investigaciones cualitativas hermenéutico-interpretativas no buscan la explicación o causalidad de los fenómenos sino su comprensión; lo que la investigadora busca, es comprender las percepciones de la gestión tutoría virtual desde las voces de los propios docentes en su ambiente natural, en este caso la Universidad El Bosque, intentando dar sentido o interpretando sus respuestas sin emitir juicios de valor ni proponiendo explicaciones a los resultados encontrados.

De igual forma, de acuerdo con Bautista (2011), en la hermenéutica los investigadores a través del análisis discursivo, textual o de contenido, buscan interpretar lo expresado por los informantes sobre hechos particulares; de tal forma, que esta investigación se considera hermenéutica porque el interés se centra en comprender el sentir de los participantes y en interpretar sus voces, esto con el fin de entender como están viviendo su realidad y cuáles serían los lineamientos curriculares a tener en cuenta

al momento de diseñar un programa o módulo que busque desarrollar o fortalecer las competencias en la gestión tutorial virtual.

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999) la observación, la entrevista y los cuestionarios hacen parte de los instrumentos que pueden ser utilizados para la recogida de información en este tipo de investigaciones, pero solo deben ser empleados cuando el investigador sepa exactamente lo que quiere descubrir, esto implica que además debe elaborarlos de acuerdo al escenario concreto que está abordando; otra condición, tiene que ver con lo cuantitativo o codificación de los datos, lo cual será entendido como apoyo al procedimiento empleado en una determinada etapa del proceso.

Estas características también se cumplen en esta investigación, dado que para la recogida de información se diseñará un instrumento donde el foco de indagación se juzgue como significativo para el estudio, el cual podrá incluir unos ítems que sean fácilmente cuantificables y otros ítems que permitan el diálogo y la reflexión por parte de los participantes.

En este mismo sentido, de acuerdo con Páramo y Otálvaro (2006) cuando se logra entender que los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y de igual forma los datos cualitativos son susceptibles de codificación y manipulación matemática, más que proponer una investigación de enfoque mixto, lo que se sugiere es la conveniencia de utilizar información cuantitativa como apoyo en una determinada etapa del proceso en que la información cualitativa lo requiera, máxime cuando la investigación está orientada a la transformación de la realidad.

Finalmente, teniendo en cuenta que en esta investigación se espera realizar una descripción, análisis y comprensión del objeto de estudio, que son las percepciones que tienen los docentes frente a la gestión tutorial virtual, las cuales pueden corresponder a experiencias propias o a imaginarios que tengan al respecto, contrastado esto con la teoría o las prácticas referenciadas por Instituciones de Educación Superior IES que ya tienen incorporada y alineada esta estrategia a su quehacer.

Para luego, establecer las competencias a tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación de los docentes de la Universidad El Bosque, se entiende que la investigadora tendrá que volver al campo, a la situación y a la teoría una y otra vez, esto permite evidenciar otra característica de la investigación cualitativa que hace referencia a la flexibilidad en el desarrollo del proceso (Vasilachis et al., 2006).

Marco Institucional

Teniendo en cuenta que la presente investigación busca identificar las percepciones de los docentes frente a la gestión tutorial virtual en su propio campo de acción, que en este caso es la Universidad El Bosque y como en las investigaciones cualitativas el contexto cobra especial relevancia al momento de interpretar los datos, se considera pertinente en este apartado presentar una línea de tiempo que dé cuenta de los datos o hechos institucionales que por su relación con la investigación se consideran relevantes y que permiten evidenciar cómo la Universidad ha ido creciendo y haciéndose en ese transcurrir y al hacerse reconoce las políticas y tendencias nacionales e internacionales que le permiten estar a la vanguardia y cumplir con las exigencias respecto al sector educativo.

La Universidad El Bosque (UEB) nace como Escuela Colombiana de Medicina en el año 1.977 como una idea impulsada por la Junta General de Socios de la Clínica El Bosque, quienes sentían la necesidad de generar cambios en el sistema de salud vigente en ese momento en el País; en 1.978 el ICFES emite concepto favorable para el reconocimiento de la personería jurídica y ese mismo año el MEN mediante la resolución N° 11153 del 4 de agosto concede dicha personería, dándole así oficialmente vida jurídica a la Institución (UEB – Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016).

En 1.979, la Escuela Colombiana de Medicina ya tenía inscritos los primeros sesenta estudiantes de medicina y de esta forma da inicio a la apertura de programas en el área de la Salud, posteriormente abre programas en Ciencias Sociales y Humanas, en Artes y

Diseño, en Ciencias Administrativas y en Ciencias Básicas; convirtiéndose así en una Institución multidisciplinaria. En 1.997 el MEN mediante la resolución N° 327 del 05 de febrero, reconoce a la Institución como Universidad y esta cambia su nombre a Universidad El Bosque (UEB – Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016).

Desde sus inicios, la UEB ha asumido el enfoque biopsicosocial y cultural para articular todas las actividades académicas, de proyección social y de investigación institucional; con este enfoque la Universidad propende desde sus principios misionales por la formación integral del ser humano buscando en todo momento desarrollar y potenciar al máximo sus cualidades para que pueda responder de forma exitosa a las demandas que implican los cambios culturales, locales, nacionales y universales (UEB – Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021).

El Proyecto Educativo de la Universidad El Bosque, es un compromiso de toda la comunidad académica, de ahí, que exija actitudes de pertenencia y corresponsabilidad de cada uno de sus miembros, desde sus particularidades personales, estamentos y niveles de competencia, como también desde la identidad teórico-práctica de sus respectivos ámbitos disciplinares y profesionales, respetando la autonomía académica de las diferentes áreas del saber; de igual forma asume la investigación, la docencia y el servicio como los motores que impulsan su quehacer universitario (UEB - Misión y Proyecto Educativo, 1996).

Desde la Orientación Estratégica Institucional, la UEB hace evidente su relación con el entorno, el desarrollo académico, la oferta formativa, las actividades de investigación y transferencia, las mejoras de la oferta académica, la relación con los usuarios, la composición y desarrollo del talento humano, el desarrollo del campus, los recursos y los servicios. Esto con el fin de generar sinergias inter y transdisciplinares, un más claro reconocimiento, un mejor posicionamiento, ventajas comparativas y competitivas y un mayor impacto académico (UEB – Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016).

La Universidad El Bosque en el marco de la excelencia académica y en concordancia con los estándares nacionales e internacionales, ha venido elaborando y

desarrollando políticas institucionales que permiten trabajar en la formulación e implementación de programas y proyectos que ratifican su compromiso constante en el fortalecimiento de las condiciones de bienestar, las mejoras en la calidad de vida, consolidando un entorno y las condiciones propicias para el crecimiento personal y profesional de cada uno de los actores del proceso enseñanza - aprendizaje en la comunidad educativa.

En este sentido, en cuanto a los estudiantes, desde la Política de Éxito Estudiantil se establecen directrices para el acompañamiento y apoyo, buscando identificar y prevenir las causas potenciales de deserción estudiantil y la culminación exitosa de los estudios; así mismo, la atención a grupos con necesidades especiales y el desarrollo personal y profesional de cada uno de los estudiantes.

De esta forma, con el acuerdo 9645 de 2008 se aprueba el proceso de Acompañamiento Estudiantil, luego en el Plan de Desarrollo Institucional PDI 2011-2016 desde el eje estratégico Éxito Estudiantil en el programa Inmersión a la Vida Universitaria se propone fortalecer el Sistema de Acompañamiento al Estudiante SAE.

Dentro del sistema SAE se encuentra inmerso el Programa de Apoyo al Estudiante PAE, con este programa se busca que las unidades académicas tengan lineamientos que les permitan consolidar acciones de acompañamiento mediante una labor tutorial ejecutada por los docentes de cada Facultad y por estudiantes tutores pares (UEB - Política de Éxito Estudiantil, 2013).

De igual forma, la Universidad El Bosque desde sus principios misionales y en los lineamientos establecidos en la Política de Egresados, ratifica su compromiso con sus egresados al ofrecerles programas de formación posgraduada para la vida profesional, a través de las modalidades presencial, semipresencial o virtual (UEB – Política de Egresados, 2013).

En cuanto a los docentes, desde la Política de Gestión del Talento Humano Académico se establecen lineamientos enfocados a orientar el ciclo completo de la gestión integral del talento humano académico, desde la planeación, atracción y

conservación, hasta su retiro, acorde con la Misión, el enfoque biopsicosocial y autonomía de la Institución; esto contempla desde luego la formación permanente de los académicos conforme a las necesidades, exigencias y conveniencia de la Institución de estar a la vanguardia en los procesos de globalización y calidad (UEB - Política de Gestión del Talento Humano Académico, 2013).

En este mismo contexto, desde la Política de Flexibilidad en la Educación (2015), la Universidad El Bosque se acoge al Sistema Nacional de Educación Terciaria SNET el cual conduce a la flexibilidad en los niveles curricular, pedagógico, académico y de gestión; de tal forma, que en el nivel pedagógico la Universidad asume que la flexibilidad se fortalece con la formación permanente del profesorado.

Entendiendo además, que para que estos actores del proceso educativo, puedan llevar a cabo variadas prácticas pedagógicas que sean coherentes con la diversidad de los currículos, con las necesidades y exigencias individuales de los estudiantes y con las características del contexto, es necesario que realicen actividades académicas de actualización, complementación y profundización incorporando las tecnologías de la Información y la Comunicación TIC a su experiencia profesional (UEB - Política de Flexibilidad en la Educación, 2015).

Recientemente, la Universidad El Bosque presentó a la comunidad universitaria y a la comunidad en general el Plan de Desarrollo Institucional PDI 2016-2021, este plan tiene una estructura que contempla cimientos, pilares y estrategias, a partir de los cuales se formulan programas y proyectos que estarán monitoreados por indicadores de gestión, en él se establecen cronograma y responsables de las acciones que de alguna forma aseguren el cumplimiento del mismo.

En este contexto, el presente proyecto de investigación encuentra consonancia con el cimiento Planeación, Innovación y Calidad en el cual se establece la intención del “Desarrollo de un sistema de innovación en el quehacer institucional de las Unidades académicas y administrativas”, para generar estrategias, servicios novedosos y métodos

de gestión en función de la educación, la investigación y la proyección tanto a nivel interno como externo.

De igual forma, desde el pilar Educación, con el programa “Fortalecimiento Académico”, se busca direccionar procesos que favorezcan la flexibilidad educativa fortaleciendo el desarrollo de competencias pedagógicas y evaluativas de los académicos. (UEB – Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021).

De este escenario, se desprende la necesidad de implementar programas académicos en la modalidad virtual, así como la formación permanente de los académicos en estrategias pedagógicas que les permitan actuar como orientadores, guías o facilitadores en la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes; así como el pleno desarrollo de sus potencialidades para las diferentes disciplinas en contexto.

Siendo el sistema tutorial presencial o virtual, de acuerdo con el Espacio Europeo de la Educación Superior EEES, una estrategia pedagógica que acompaña los procesos de asimilación del conocimiento de los estudiantes en la educación superior, se hace evidente la necesidad de establecer lineamientos desde los cuales la Institución pueda formar a sus formadores.

La Universidad El Bosque concibe la educación virtual como un “ecosistema educativo donde [...] se articulan currículos, mediaciones pedagógicas, plataformas tecnológicas, y demás tecnologías para acceder, transmitir y gestionar conocimiento [...] e interactuar remotamente entre sujetos de conocimiento y redes de aprendizaje” (UEB - Política de Educación Virtual y a Distancia, 2015, p.28).

De esta forma, la Institución establece lineamientos para orientar a la comunidad universitaria en la formación y fortalecimiento de actividades que garanticen un mayor y mejor acceso al conocimiento, mediante la apropiación y el uso pedagógico de las TIC; de igual forma, se propende por la definición de programas y estrategias orientados al desarrollo de competencias básicas y el uso de dispositivos tecnopedagógicos de última generación (UEB – Política de Educación Virtual y a Distancia, 2015).

Marco Legal

La normatividad colombiana respecto a la educación virtual y a la formación docente en tecnologías de la información y la comunicación se referencia en el Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual es entendido como Decreto Único Reglamentario del Sector Educación; adicionalmente, en la Resolución 02041 de 2016 se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura.

El Ministerio de Educación Nacional, como entidad rectora del sector educativo tiene entre sus objetivos “Propiciar el uso pedagógico de medios de comunicación como [...], nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en las instituciones educativas para mejorar la calidad del sistema educativo y la competitividad de los estudiantes del país” (Decreto 1075 de 2015, Título 1, Artículo 1.1.1.1., Numeral 8).

En este mismo sentido, en la sesión 6, Artículo 2.5.3.2.6.1 se establece que “*Programas a distancia*. Corresponde a aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (Decreto 1075 de 2015).

Dado que la inserción de las nuevas tecnologías aboga por un desarrollo de competencias en los actuales docentes para la gestión desde la virtualidad, la norma estipula que las Instituciones de Educación Superior deben garantizar:

Idoneidad de los profesores encargados de desarrollar los programas a distancia o virtuales, y los mecanismos de acompañamiento y de seguimiento de su desempeño. Cuando la complejidad del tipo de tecnologías de información y comunicación utilizadas en los programas lo requiera, se debe garantizar la capacitación de los profesores en su uso. (Decreto 1075 de 2015, Capítulo 2, Sección 2, Numeral 7.1.4).

De igual forma, el decreto señala que “La institución que pretenda ofrecer y desarrollar programas a distancia o virtuales, debe incorporar en tales documentos los mecanismos de selección, inducción a la modalidad, seguimiento y acompañamiento a

los estudiantes por parte de los tutores o consejeros” (Decreto 1075 de 2015, Capítulo 2, Sección 3, Artículo 2.5.3.2.2.2, Numeral 1).

En este mismo sentido, el Congreso de Colombia con la Ley 1341 de 2009 crea la Agencia Nacional del Espectro (ANE) y dicta otras directrices sobre las TIC:

El estado reconoce que el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el despliegue y uso eficiente de la infraestructura, el desarrollo de contenidos y aplicaciones, la protección a los usuarios, la formación de talento humano en estas tecnologías y su carácter transversal, son pilares para la consolidación de las sociedades de la información y del conocimiento. (Ley 1341 de 2009, Título I, Capítulo I, Artículo 3).

Bajo esta misma Ley 1341 de 2009, se establece que será el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones la entidad gubernamental encargada de coordinar la articulación de las acciones del Plan de TIC, el Plan de Educación y los demás planes sectoriales, buscando sumar fuerzas para optimizar y aprovechar al máximo los recursos, mientras se avanza hacia la consecución de los objetivos de nación; en este sentido el apoyo que MinTIC dará al Ministerio de Educación Nacional está orientado a:

1. Fomentar el emprendimiento en TIC, desde los establecimientos educativos, con alto contenido en innovación.
2. Poner en marcha un Sistema Nacional de alfabetización digital.
3. Capacitar en TIC a docentes en todos los niveles.
4. Incluir la cátedra de TIC en todo el sistema educativo, desde la infancia.
5. Ejercer mayor control en los cafés Internet para seguridad de los niños. (Título IV, Artículo 39).

El MEN establece que en cuanto a Medios Educativos: “Adicionalmente, los programas de licenciatura que incorporen componentes virtuales de enseñanza deberán acreditar [...] ubicación en la plataforma de unos módulos claros y completos que guíen la formación de los licenciados” y en cuanto a Infraestructura: “los programas de licenciatura que incorporen componentes virtuales de enseñanza, deberán acreditar [...]

un espacio en la web para el apoyo y acompañamiento de los estudiantes (Resolución 2041 de 2016, Artículo 2, Numerales 3.8 y 3.9).

De igual forma, a nivel nacional existen instituciones como el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES y el Consejo Nacional de Acreditación - CNA que apoyan el MEN y se encargan de planificar, promover, asesorar y ejecutar acciones que propendan por el aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior en Colombia.

Estas instituciones generan mecanismos de control y se valen de sistemas de información tales como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior – SACES, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES y el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior - SPADIES, los cuales recopilan, consolidan y organizan información relevante de la educación superior que permite hacer monitoreo, evaluación, seguimiento y asesoría de las condiciones del sector educativo.

Marco conceptual

Este marco referencial se desarrolla conforme a los ejes temáticos que favorecieron la pesquisa bibliográfica, en cuanto a soporte teórico y trabajos investigativos previos relacionados con el tema de la presente investigación.

Educación Virtual

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, tiene como misión contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información; en este sentido busca fortalecer

los sistemas de educación en todo el mundo abarcando la totalidad de los aspectos que se relacionen con el desarrollo educativo en los diferentes niveles de formación y modalidades de educación (UNESCO, 2009).

En 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, el tema de uno de los debates fue “De lo tradicional a lo Virtual: las nuevas Tecnologías de la Información”, en este documento la UNESCO hace referencia a la educación virtual y la presenta como aquella 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 actores y una formación *a lo largo de toda la vida*. (UNESCO, 1998, p.4).

En este mismo documento, la UNESCO sugiere que la educación virtual supone una verdadera revolución pedagógica en la que las relaciones entre los diferentes actores del proceso enseñanza - aprendizaje han de cambiar radicalmente y una revolución tecnológica para la educación a distancia, por el uso apropiado de las herramientas tecnológicas, de lo contrario, insinúa que no aportarán más que confusión y error de objetivos (UNESCO, 1998).

Atendiendo estas disposiciones, el Ministerio de Educación Nacional (2009), determina que la educación virtual es una modalidad de la educación a distancia y corresponde a la tercera generación de este tipo de educación por el uso de tecnologías más sofisticadas y por el modo de interacción entre los actores del proceso, la cual no requiere que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para que se dé una experiencia de aprendizaje.

El gobierno nacional colombiano, mediante proyectos como “Computadores para la Paz”, “Raíces de Aprendizaje Móvil”, “Aulas Móviles” “Computadores para Educar”, entre otros, ha realizado grandes esfuerzos para dotar espacios educativos con medios tecnológicos, a la vez que ha ido capacitando al personal docente y administrativo de los

establecimientos educativos en la apropiación del uso de las TIC (Arboleda y Rama, 2013).

En este sentido, se podría pensar que la educación virtual, es una de las estrategias que el MEN ha impulsado para desconcentrar la oferta educativa, pues en 2003, con los Centros Regionales de Educación Superior – CERES se buscó llevar programas de educación superior con calidad, pertinencia y a costos asequibles a las regiones más apartadas y zonas deprimidas de las grandes ciudades; sin embargo, la educación virtual es más que una forma de hacer llegar información a lugares distantes, es toda una perspectiva pedagógica que además debe contemplar las exigencias del entorno económico, social y político, de las relaciones pedagógicas y de las mediaciones de las TIC (MEN, 2009).

Pese a estos esfuerzos, la educación virtual suscita grandes interrogantes y hay quienes desconfían de los beneficios y la calidad de los programas ofrecidos bajo esta modalidad; no obstante en las reflexiones en torno al libro “La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas Realidades”, se deja claro que:

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).

El posicionamiento de la virtualidad en la educación superior, es más un desafío de carácter cultural que el establecimiento de normas y leyes; que requiere el trabajo conjunto de directivos, tutores, pensadores, desarrolladores, diseñadores y pedagogos virtuales comprometidos todos con la pertinencia, calidad, globalidad y equidad, condiciones que deben superar los de la formación tradicional (Arboleda y Rama, 2013).

Por su parte, la Universidad El Bosque, en la Política de Educación Virtual y a Distancia (2015), concibe la educación virtual como un “ecosistema educativo donde

[...] se articulan currículos, mediaciones pedagógicas, plataformas tecnológicas, y demás tecnologías para acceder, transmitir y gestionar conocimiento [...] e interactuar remotamente entre sujetos de conocimiento y redes de aprendizaje” (p.28).

Aun así, desde la Política del Uso de las TIC (2014), se proyectó que en la UEB hubiera tres modalidades educativas: modalidad A, que hace referencia a la educación presencial con la incorporación de TIC; modalidad B o b-learning, que corresponde a la virtualización de asignaturas dentro de los programas presenciales; y modalidad C o e-learning, que corresponde a los programas completamente virtualizados.

La UEB buscando atender de manera puntual las políticas institucionales, las normas nacionales y los estándares internacionales, con miras a la participación global, haciendo uso de la autonomía universitaria, con la pretensión de lograr un alto nivel de comprensión por parte de la comunidad académica en cuanto a los elementos estructurales de las modalidades y los elementos fundamentales que las diferencian entre sí, establece un modelo para la comprensión y gestión de estas modalidades educativas y traza una ruta segura para ello a través de los Lineamientos de Educación Virtual y a Distancia (2015).

Ambientes Virtuales de Aprendizaje – AVA

Los ambientes virtuales de aprendizaje, de acuerdo con Barajas (2009), son sistemas estructurados que permiten llevar a cabo las actividades asociadas al proceso enseñanza-aprendizaje en una organización espacio-temporal que puede ser sincrónica o asincrónica; son entendidos como lugares donde los individuos interactúan en el ciberespacio en torno a un objetivo común que es el aprendizaje, utilizando los recursos allí disponibles.

En el estudio realizado por Chumpitaz, se menciona que es posible aprender en los Entornos Virtuales de Aprendizaje siempre y cuando se considere:

A) La presencia de un modelo pedagógico: Este elemento es vital para garantizar una formación de calidad. El modelo debe

partir de la asincronía temporal y espacial y no basarse en la tecnología como se ha hecho y se continúa haciendo reiteradamente en propuestas supuestamente formativas. Justamente, basándose en la asincronía, el modelo debe facilitar y promover la comunicación que permita la interacción entre los diferentes agentes del proceso formativo: estudiante, profesor y materiales educativos principalmente.

B) Uso inteligente de las TIC: La tecnología no es lo central, es el medio que se usa pero no la finalidad. Esto ha sido un error en varias organizaciones que han centrado sus esfuerzos en la adquisición de tecnología pero no en pensar en el uso adecuado de la misma. En lo que se ha caído es en «dar clases a distancia» respondiendo así sin proponérselo a un modelo pedagógico solamente transmisor...

C) La Construcción de Comunidades Virtuales: Las comunidades virtuales tienen un potencial educativo de gran valor sobre todo por el carácter formativo que ejercen en las personas y las instituciones que sin moverse de su sitio pueden establecer una serie de relaciones de carácter colaborativo. (Chumpitaz, 2002, pp.80-81)

De igual forma, se sugiere que en los procesos de enseñanza – aprendizaje

Los modelos educativos innovadores deben fomentar este tipo de ambientes de aprendizaje interactivos, en los que el docente se encuentra avocadocumplir [*sic*] [convencido de asumir] un papel como asesor y facilitador, comprometido realmente con el aprendizaje de sus alumnos propendiendo por el desarrollo en los estudiantes de habilidades y modos de trabajo innovadores (competencias), en los cuales pueden utilizar tecnologías de vanguardia, materiales didácticos, recursos de información y contenidos. Logrando un ambiente de aprendizaje en el proceso, a través de la interacción de estudiantes y docentes (facilitadores), en torno de los materiales y recursos de información generados. (Saavedra, 2011, p.20).

Si bien el diseño de los AVA está en manos de un grupo multidisciplinario integrado por docente, diseñador gráfico, administrador y en lo posible un especialista en tecnología educativa y un corrector de estilo (Bejarano, Angarita, Velandia, 2013), estos ambientes han de estar concebidos pensando en las necesidades de los estudiantes, pues son ellos quienes deben tomar decisiones y realizar tareas; de allí la importancia al

enfaticar que la denominación corresponde a ambiente de aprendizaje y no de enseñanza.

Dado que, la calidad en educación implica, entre otras cosas, estar atentos a los nuevos desafíos educativos, a la cualificación profesional docente y a la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes para delinear el uso pedagógico de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento TAC, ya que estas son consideradas elemento eficaz para propiciar equidad, amplitud de oportunidades educativas y democratización del conocimiento, es necesario que los AVA cumplan con unos elementos mínimos para su óptimo funcionamiento.

Estos elementos de acuerdo con Cabero y Llorente (2005) están relacionados con: la estructuración de contenidos y materiales de estudio, el diseño de e-actividades dando un papel protagónico a los estudiantes en la construcción de la información, el nuevo rol del docente y su presencia desde la tutoría virtual; con espacios de comunicación sincrónica y asincrónica entre los actores del proceso educativo, estrategias didácticas dispuestas y organizadas que se utilicen para propiciar el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo colaborativo, es una de las estrategias didácticas que más se está utilizando en la actualidad, y es que, de acuerdo con Vallejo y Ospina en Corporación Colombia Digital (2012) esta es una de las denominadas competencias del siglo XXI, junto con la creatividad, el pensamiento crítico, el análisis y selección de información, entre otras, pues para ellos:

Las TIC son una herramienta que posibilita la mejoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la medida que crea el escenario para la creatividad, la colaboración y la innovación; permite hallar nuevas y mejores opciones para atender diferentes necesidades educativas de los estudiantes y amplía las posibilidades de formar ciudadanos críticos. (Corporación Colombia Digital, 2012, p. 58).

A pesar de que el interés inicial de las TIC no era la educación, sino el comercio y la comunicación; rápidamente, estas tecnologías fueron incursionando en diferentes ámbitos de la vida humana, de tal forma que, en el entorno educativo se vio que tanto la disponibilidad de fuentes de información como la variedad de formas en que se

intercambian datos moldeaban nuevas formas de aprendizaje, lo cual suscitó voces en pro y contra de la relación entre educación y tecnología (Corporación Colombia Digital CCD, 2012).

Dados estos y otros antecedentes, el MEN en 2013, acogiendo a las disposiciones que la UNESCO presentó en 2008, respecto a los estándares para el desarrollo en competencias TIC para el profesorado, entendió la necesidad de establecer acuerdos conceptuales y lineamientos nacionales para orientar los procesos de formación al respecto, señalando el uso pedagógico que deben tener las TIC en el desarrollo profesional docente en competencias específicas en: tecnológicas, pedagógicas, comunicativas, de gestión e investigativas.

Etimología del término tutoría

Para entender el significado del polisémico término tutoría, el cual toma cada vez mayor preponderancia en el ámbito de la Educación Superior, bajo las acepciones de tutoría universitaria, tutoría académica, tutoría de orientación, es necesario en primer lugar analizar su etimología y luego históricamente la evolución del mismo desde la cultura Griega hasta la actual aplicación en la enseñanza universitaria.

El término tutoría proviene del latín, desde las raíces *tueri* sinónimo de “proteger o custodiar”, *tor* que significa “actor o agente”, y el sufijo *ia* equivalente a “cualidad”. Según el Diccionario de la Real Academia, tutor es aquel que ejerce la tutela; es decir, la autoridad que en ausencia del padre o la madre, se encarga de orientar y cuidar a una persona y sus bienes, es quien protege o defiende a una persona respecto a otro, entendida además como una acción individualizada y personalizada.

La tutoría como estrategia de formación y aprendizaje fue una práctica muy extendida antes de la existencia de las universidades, en los orígenes de la cultura occidental y de manera particular en el Ateneo Griego, con Aristóteles, Sócrates, Parménides y Demóstenes. Confucio en la India, en Europa occidental Quintiliano, Bell

y Lancaster, Lorenzo de Medici, Miguel Ángel, Joseph Haydn, Ludwig Van Beethoven, Sigmund Freud entre otros, quienes lograron grandes avances en sus discípulos con base en este tipo de formación (De la Cruz, Chehaybar-Kury y Abreu, 2011).

De igual forma, en el trabajo Tutoría en Educación Superior - una revisión analítica de la literatura, se hace referencia a que:

El dato más antiguo sobre tutoría se encuentra en el poema épico de Homero, *La Odisea*. En él se narra que Odiseo, antes de partir a la guerra de Troya, confió la educación de su hijo Telémaco a su amigo Mentor [...] fue guía, consejero, compartió su experiencia y se convirtió en el responsable de su educación física, intelectual, espiritual y social. (De la Cruz, et al., 2011, p.191).

En la edad media, la tutoría o el mentor para los maestros de artes y de oficios, tenía dos connotaciones: por un lado para las casas imperiales (reinos y principados) la iniciación a la educación básica, a la cultura, las artes, las letras y el desarrollo humano de las infantas e infantes reales especialmente en las buenas maneras de comportarse, urbanidad y civismo conforme al estatus y dignidad imperial; así ocurrió en los imperios Ruso, Germanos, Anglosajones, la India y la Cultura milenaria de la China.

La segunda connotación, relacionada con el aprendizaje al amparo de los grandes maestros de las artes y los oficios en los cuales la formación se realizaba de manera personalizada hasta el surgimiento de escuelas amparadas por familias mecenas, tal como ocurrió con las Medicis en Florencia y en Roma, con el Papado.

De igual forma, De la Cruz et al. (2011) señalan que hacia los años setenta Lobinson y Roche, dieron legitimidad académica al concepto de tutoría al demostrar el éxito obtenido de la relación tutor y tutorado en el campo de los negocios; demostrando con esto la importancia de la tutoría en el aprendizaje, el desarrollo social y económico.

Sin embargo, según Rodríguez (2004), la tutoría universitaria propiamente dicha se originó en Alemania ligada a la concepción y modelo académico de universidad, que a través de la tutoría busca la cabal asimilación del conocimiento por parte del estudiante en cada programa de estudios, sin tomar en cuenta aspectos de integralidad y de

profesión, sino muy por el contrario la función tutorial del profesor se daba en el ambiente universitario y estaba orientada a la creación de la ciencia.

En este mismo sentido, la tutoría universitaria es entendida 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, Carballo, García y Guardia, 2005, p.190).

Ante los fenómenos de la globalización del Siglo XXI y socialización de demanda de la educación superior que dejó de ser un privilegio de clase para convertirse en un “derecho de la persona”, según la UNESCO - Paris (1998) en la Conferencia Mundial de la Educación para el Siglo XXI, Visión y Acción, para finalmente entenderse como un “bien común”, UNESCO (2015) como la misma Organización lo expusiera más tarde en “Replantear la educación”, a fin de atender la alta demanda con calidad y pertinencia en aras a la equidad e inclusión.

Es entonces, la tutoría universitaria o académica un factor de calidad inserto en las funciones misionales de la educación superior de Docencia, Investigación y Responsabilidad Social o extensión, pero principalmente como parte fundamental de la docencia, pues:

Se entiende, así, que la tutoría forma parte de la función docente y que debe estar dirigida a favorecer el trabajo individual y grupal de los estudiantes. Con el objetivo de que los jóvenes universitarios sean cada vez más autónomos en los procesos educativos, la tutoría ayuda al desarrollo de metodologías docentes más activas como el aprendizaje por descubrimiento o a través de procesos de investigación. (Rodríguez-Hoyos, Calvo y Haya, 2015, p. 469).

En la investigación, la tutoría en grupo, individualizada o personalizada, ha sido mundialmente acogida como la estrategia pedagógica de más alta aplicación, especialmente en los programas avanzados de Doctorado a nivel mundial.

De tal forma que:

La tutoría [académica] pretende orientar y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes, lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje. Busca fomentar su capacidad crítica y creadora y su rendimiento académico, así como perfeccionar su evolución social y personal. Debe estar siempre atenta a la mejora de las circunstancias del aprendizaje y, en su caso, canalizar al alumno a las instancias en las que pueda recibir una atención especializada, con el propósito de resolver problemas que pueden interferir en su crecimiento intelectual y emocional, hecho que implica la interacción entre el tutor y el tutorado. (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2001, p.23).

La Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior, Declaración de Bolonia en 1999, a partir de la complejidad de problemas a resolver generados por los fenómenos antes mencionados, no resueltos desde el sistema tradicional de enseñanza en Europa, propuso de una parte el uso de nuevas metodologías de enseñanza centradas en el estudiante y la evaluación del aprendizaje de competencias del saber, del ser y del actuar, capaz de resolver problemas adaptativos laborales y profesionales de su nuevo entorno en el Espacio Europeo (EU); y de otra parte, el desarrollo amplio de la competencia del aprender a lo largo de la vida, dados los continuos cambios y avances científicos del desarrollo tecnológico con el uso de las TIC.

De este escenario, se desprende la necesidad de la formación de formadores en nuevas estrategias metodológicas que les permita actuar como facilitadores de la apropiación del proceso de aprendizaje en los estudiantes y dinamizadores del conocimiento; siendo la acción tutorial presencial o virtual, una estrategia pedagógica facilitadora para identificar las necesidades de los estudiantes en las dimensiones académica, personal y profesional; a la vez que, favorece el acompañamiento en los procesos de asimilación del conocimiento de los estudiantes en la educación superior (Cremades, García, Ramírez, y Miraflores, 2016; González, Macías, Rodríguez, Aguilera, y García, 2010).

De esta manera, el Sistema Educativo podrá atender la amplia demanda de formación en las disciplinas, garantizando calidad en la formación, equidad en la entrega

de la información y la acción tutorial como elemento fundamental de la función docente para el logro de los objetivos de la Educación Superior; de esta forma, al permitir que el estudiante sea el protagonista de su propio proceso de formación, se debe empoderar al docente en competencias específicas que le permitan asumir con éxito el nuevo rol.

Con base en el estudio realizado por González et al. (2010), la tutoría universitaria post-Bolonia se ha implantado en los sistemas educativos en algunos países de Europa con diferentes denominaciones del concepto pero con similares propósitos, lograr una educación de calidad centrada en el estudiante y su propio proceso de aprender que acompaña varias etapas: la iniciación a la universidad, la información sobre la disciplina, la orientación y ayuda y la inserción profesional, con incremento previsible al futuro.

En Francia se dan diferentes formas de tutoría como acción importante para mejorar el rendimiento, dado que según Simón (2006), las últimas generaciones de estudiantes no llegan lo suficientemente preparadas a la universidad y requieren apoyo y acompañamiento de inicio o tutelado de acogida a la universidad; de tal forma que estudiantes voluntarios de tercer año de licenciatura, sin una función pedagógica, en calidad de padrinos o tutores pares, escogidos de la misma carrera, como en el caso de Lille, el servicio de *vie d'le etudiant*, ofrecen información de orientación y ayuda a los nuevos ingresados para que se familiaricen con el entorno universitario, conozcan el desarrollo del programa de formación en la disciplina, fechas de exámenes, medios disponibles en el campus. Las tutorías entre pares difieren según las carreras o departamentos de la universidad, pero en todos los casos están ligadas a los equipos académicos.

En Alemania, la tutoría se entiende frecuentemente como clases de tutoría para resolver dudas y comentar aspectos concretos que no se alcanzan a resolver en el tiempo de aula de clase normal. Siempre actúa el tutor de mano del profesor de la signatura y ésta ocurre en todos los niveles educativos. En el Reino Unido la tutoría ha sido de amplia trayectoria en las universidades anglosajonas y ocurre desde los Colleges hasta la Universidad en todos los niveles.

A finales del siglo XVIII, Adrew Bell y Joseph Lancaster, como indican González y colaboradores (2010), establecieron la tutoría en Inglaterra para responder a la carencia de maestros y a la falta de competencias pedagógicas en no pocos de los existentes en la época. Se caracteriza por atender tanto los aspectos personales para el desarrollo integral del estudiante como disciplinares para el futuro profesional. La universidad de Cambridge enfoca la tutoría en el aprendizaje del estudiante a cargo de destacados estudiantes de últimos años de la carrera. Este tipo de tutoría es el que luego se extendiera a Estados Unidos de Norteamérica.

En Finlandia el proceso de adaptación a los ECTS ha conducido a modificaciones metodológicas en los procesos de enseñanza, prestando una mayor atención individualizada a los estudiantes. Según Pedró y Jiménez (2004), la introducción del sistema de créditos y la creciente preocupación por satisfacer las necesidades de estudiantes cada vez más heterogéneos, junto a la presión social, demanda de la universidad una mayor eficacia y resultados que repercutan sobre los problemas planteados por la sociedad del conocimiento y la información.

En síntesis, la universidad europea, según González y colaboradores (2010), Francia, Alemania, Reino Unido, y Finlandia entre otros, preocupada además por la calidad de la enseñanza, ha implantado en todo el EEES el sistema de tutoría conocido como Tutoría Universitaria que a manera de estrategia pedagógica acompaña el proceso de aprendizaje que realiza el docente, y a través del cual se facilita el acceso a la información, la formación epistemológica de las disciplinas y el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, bien sea este proceso individual o grupal y en forma presencial o bien, de forma virtual mediado por el uso de las TIC.

La acción tutorial desde documentos, informes declaraciones y conferencias

La Magna Charta Universitatum de 1988 conmemorativa del aniversario de la Universidad de Bolonia, en Sánchez-Mora (2012), entre los principios fundamentales de

la Educación Superior, presenta la tutoría universitaria como una estrategia pedagógica, como se dijo anteriormente indisolublemente ligada a la actividad docente e investigadora, en particular, a la docencia, en aras a que la enseñanza responda, se adapte a las necesidades sociales y a los conocimientos científicos en la Universidad como espacio libre de diálogo entre profesores y estudiantes.

La Declaración de Ministros de Bolonia (1999), por su parte, pretende cambiar el obsoleto Sistema de Educación de Europa y crea el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) que contempla la adopción de un sistema de enseñanza, claramente comprensible y comparable con solo tres niveles: Bachellor, Master y Doctorado con posibilidad del suplemento europeo al Título.

Posteriormente, las Declaraciones de las Conferencias de Praga (2001); Berlín (2003); Bergen (2005); Londres (2007) y Lovaina (2009), expresan que todos los estudiantes sean cuales fueren sus condiciones económicas y sociales, tengan acceso a una educación superior de calidad y para toda la vida con acompañamiento, asesoría y orientación.

La Declaración de Praga (2001), manifiesta la necesidad de ampliar las oportunidades de participación en la educación superior y las de completar con éxito los estudios; así mismo de establecer “estrategias de aprendizaje de toda la vida para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (p.5).

El Comunicado de Lovaina (2009), señala entre las principales líneas de trabajo un sólido compromiso con la calidad, la excelencia y la conexión interna entre investigación científica y el rendimiento académico, en las cuales la tutoría en toda su heterogeneidad como proceso de acompañamiento tiene un gran compromiso para el desarrollo integral del alumnado.

Por su parte Gutiérrez-Solana (2010), en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), para las universidades europeas hacia el 2020 un nuevo horizonte, manifiesta al respecto que la tutoría universitaria desempeña una

función fundamental para la atención, asesoría y orientación a los estudiantes de manera individual o grupal, teniendo presente sus diferencias personales y ritmos propios de aprendizaje, haciendo menor la deserción escolar.

En este mismo sentido, Martínez (2012), afirma que un nuevo escenario va a suponer entre otros aspectos, una docencia más centrada en el aprendizaje del alumnado. Es decir, una organización de la enseñanza en función del aprendizaje del alumnado; una mejora y adecuación de las metodologías más participativas y reflexivas y una organización de los sistemas adaptados al logro de competencias. Todo esto va a requerir la presencia de la tutoría como elemento fundamental de la función docente del profesorado.

De igual forma, Sánchez-Mora (2012) expresa: “Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia” (p.3), con esta declaración se va más allá de una educación superior puramente académica ya que aunque no se explicita el sistema tutorial, la declaración invita a que la universidad no sea solo transmisora de conocimientos científicos, sino que aporte otro tipo de competencias tales como participar en múltiples programas, estudios multidisciplinarios, perfeccionamiento en idiomas y el uso de nuevas tecnologías en el proceso de formación.

Estado del Arte

El proceso investigativo requiere la revisión de documentos teóricos y empíricos que permitan identificar las diferentes aproximaciones que se han tenido respecto a nuestro objetivo de investigación, es por ello que en la presente investigación se ha realizado consulta de bases bibliográficas a partir de los ejes temáticos “tutoría en educación superior”, “tutorías virtuales”, “tutorías en educación superior virtual”, entre otros, a continuación se presentan algunos de los hallazgos.

González y otros (2010), analizaron el estado de experiencias sobre tutoría en 12 Universidades Españolas de las cuales se destacan en este marco de referencia las de Castilla de la Mancha, Alcalá de Henares, Barcelona, Granada, y Universidad Complutense de Madrid (UCM) con los respectivos hallazgos:

Universidad Castilla de La Mancha: concibe la tutoría como actividad dirigida a que el estudiante se conozca a sí mismo y a distinguir, analizar y situar los problemas que la vida le plantea en los diferentes ámbitos. Cubre el campo personal del estudiante, con el fin de que éste se conozca a sí mismo y sus posibilidades; el campo académico en términos de capacidades y destrezas para el aprendizaje; y el campo profesional de tal manera que este responda a sus expectativas y metas.

A partir de este horizonte de la tutoría, se deducen las funciones de los tutores: facilitar opciones profesionales, conocer las expectativas de los estudiantes, enfatizar los nexos entre contenidos de formación de la carrera y la profesión, orientar al estudiante para que éste autónomamente busque opciones de realización profesional, informar sobre oportunidades laborales. La práctica de la tutoría se realiza en pequeños grupos al inicio de los cursos, individuales, de dos a tres durante el curso, en grupo de clase y de seguimiento a los resultados de la tutoría.

Universidad de Alcalá de Henares: toma la tutoría como acción estratégica que mejora los procesos de evaluación de las Titulaciones y se propone como objetivos: facilitar la adaptación del estudiante a la enseñanza universitaria; aconsejar al estudiante sobre cómo debe proceder en los diferentes momentos de su proceso formativo; orientar el aprendizaje del estudiante mediante el desarrollo de programas específicos; desarrollar procedimientos de aprendizaje intelectual y autónomo en el estudiante y explicitar las consecuencias en el ejercicio de la profesión de los contenidos programáticos de formación en la disciplina, ayudar a valorar consecuencias en la elección de una u otra carrera.

Universidad de Barcelona: concibe la tutoría como una actividad de carácter docente propia del profesorado investigador que desde la docencia y la investigación

realiza tutoría. Como objetivos de la Tutoría planea los siguientes: en forma de acciones, establecer un marco global de actuación que responda a las necesidades del estudiante a lo largo de su formación académica con incidencia en su futuro personal, académico y profesional, estimular en los estudiantes la reflexión, el diálogo, la autonomía, la crítica en el ámbito académico, así como los procedimientos y recursos para el aprendizaje, entre ellos, la autonomía.

Universidad de Granada: concibe la tutoría como el orientar a los estudiantes en la búsqueda del conocimiento y a la evaluación de la información que le permitan tomar acertadas decisiones; así mismo, la universidad, propicia formas inclusivas de aprendizaje, en conjunto con tutores y estudiantes que les conduzcan al análisis de la problemática y tomar decisiones para su solución. Como objetivos, la tutoría persigue: el desarrollo del conocimiento y de la ciencia, facilitar al estudiante la ayuda para la consecución de objetivos personales, académicos y profesionales mediante la utilización de todos los recursos disponibles institucionalmente y comunitarios.

Universidad Complutense de Madrid - Facultad de Ciencias Físicas: concibe la tutoría como actividad de aula o de taller y con base en la asignatura. Es más una tutoría de pares estudiantes que colaboran con el docente investigador en la profundización de conocimientos de la asignatura. Se realiza por estudiantes que voluntariamente la solicitan y reciben créditos académicos por su ejercicio.

La mayoría de las universidades consultadas, a excepción de la UCM Ingenierías Físicas, toman en cuenta los lineamientos de la tutoría universitaria trazados por el EEES desde lo personal, académico y profesional. En el aspecto académico se basa en facilitar estrategias y técnicas para el aprendizaje y alcanzar las competencias profesionales; en el aspecto profesional facilita información, recursos y servicios con relación a los objetivos.

Todas las Universidades consultadas sobre la tutoría universitaria, indican que ésta tiene como objetivo esencial la ayuda individualizada del estudiante en los ámbitos, personal, académico y profesional, aunque por diferentes procedimientos e instrumentos.

El desarrollo del conocimiento y de la ciencia desde la tutoría universitaria, como lo plantea la Universidad de Granada, solo es posible cuando estudiantes y tutores trabajan colaborativamente en comunidades de aprendizaje, que descubren problemas y plantean soluciones.

Con relación a los procedimientos de la tutoría, hay amplia coincidencia en la tutoría individual, grupal, entre pares aunque no se enfatiza las tutorías virtuales de amplia demanda y posibilidades en la actualidad.

Según González y colaboradores (2010) el verdadero sentido de la tutoría universitaria tal como es entendida en otras universidades de la UE, queda prácticamente inédito en España. Se refiere este sentido al que toma el conocimiento como avance de la estructuración sucesiva de una personalidad y la prospección de un significado en la orientación vital del ser humano, ser como tal y como profesional de una actividad concreta.

En el estudio realizado por Cáceres en 2011, se encontró que en los referentes bibliográficos se hace referencia a un seminario realizado en la Universidad de Salamanca, en el marco del proyecto de investigación TICDUS, donde los docentes consideran que la tutoría es una estrategia básica para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes a forma de orientación individualizada, que funciona bajo cualquier modelo pedagógico pero con mejores resultados en aquellos modelos donde el aprendizaje está centrado en el estudiante; el estudio sugiere que las funciones del tutor están relacionadas con: romper el anonimato, entregar información institucional y del programa académico, aclarar información curricular respecto a materias y estilos de trabajo, atender situaciones emocionales de los estudiantes, apoyar en momentos específicos al principio y fin del curso, actuar como referente con tareas de seguimiento y control permanente.

Capítulo 3

Diseño Metodológico

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado para esta investigación, el cual pretende establecer las competencias que se deben tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación docente para la gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque, a continuación se describe el diseño metodológico que da cuenta de las acciones realizadas y las estrategias implementadas en cada una de las etapas del proceso:

Descripción metodológica

La perspectiva desde la cual se observó el objeto de estudio de esta investigación es hermenéutico-interpretativa por estar acorde con los objetivos propuestos para dar respuesta a las preguntas directrices. Es hermenéutica porque de acuerdo con Arraéz, Calles y Moreno (2006), la hermenéutica es entendida como “una actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad” (p.174).

De igual forma, es hermenéutica porque siguiendo a Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis et al., 2006), las investigaciones cualitativas hermenéutico-interpretativas no buscan la explicación o causalidad de los fenómenos sino su comprensión; para esta investigación se busca interpretar las percepciones de los docentes frente a diferentes

aspectos de la gestión tutorial virtual, sin emitir juicios de valor ni proponer explicaciones a los datos.

Se considera interpretativa, porque con base en los datos suministrados por los participantes se dio significado a un fenómeno particular que para algunos docentes tiene que ver con su práctica profesional cotidiana pero que para otros es un campo hasta ahora inexplorado, en este sentido se encuentra consonancia con lo presentado por Arraéz et al. (2006), quienes sugieren que “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” (p.177).

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, en tanto se buscaba explorar y comprender una realidad social, que para el caso es la gestión tutorial virtual, a través de las voces de los docentes, de acuerdo con la percepción que ellos tienen en su propio contexto, siendo para el ejercicio investigativo, la Universidad El Bosque; lo anterior, encuentra consonancia con lo planteado así:

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).

De igual forma, es cualitativa puesto que el diseño metodológico se construyó a lo largo del proceso y se ajustó a las condiciones del contexto, partiendo de las voces de los participantes para finalmente llegar a la conceptualización o construcción de la categoría retomando los insumos de cada uno de sus aportantes; en este sentido como señala Bautista (2011), “en la Investigación Cualitativa, se entiende por situación problema aquella que surge del análisis concreto de una realidad social, en un sector determinado” (p. 141).

Grupo de estudio

Participantes y características de selección

Con el fin de obtener información que tanto a nivel del trabajo de investigación como en el contexto institucional fuera representativa, se consideró pertinente que en la muestra hubiera docentes de todos los programas académicos de la Universidad, no se establecieron criterios de exclusión, teniendo así la opción de poder acceder a un mayor número de participantes; sin embargo, la investigadora de acuerdo a su criterio y a la información revisada en documentos institucionales de acceso libre, respecto a la experiencia profesional de los profesores, seleccionó a los participantes 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”, el cual indica que se toman “simplemente casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (p. 571).

De tal forma que, para este estudio se contó con la participación de 40 docentes de la Universidad El Bosque que se encuentran vinculados a los diferentes programas de formación de pregrado en las Facultades de: Ciencias, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Jurídicas y Políticas, Creación y Comunicación (antes Facultades de Artes, Diseño, Imagen y Comunicación), Enfermería, Educación, Ingeniería, Medicina, Odontología y Psicología, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de docentes participantes por Facultad.

Facultad	No. 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: Elaborada por la autora para esta investigación.

Conforme a los datos suministrados por los participantes, se encontró: cuatro docentes que tienen 1 año de estar vinculados a la Institución, tres docentes llevan 2 años vinculados, dos de los participantes llevan 3 años con la UEB, siete docentes indicaron llevar 4 años trabajando en la Universidad, tres de los docentes llevan 6 años, dos llevan 7 años, uno indicó llevar 8 años, dos llevan 9 años, uno refirió llevar 10 años, uno lleva 11 años vinculado, dos informaron llevar 12 años, uno con 13 años de estar vinculado, tres de 14 años, uno de 15 años, cuatro de 16 años, uno de 17, uno de 18 y uno informó llevar 20 años; esta información que se presenta en la Figura 1 y que corresponde al tiempo de vinculación laboral con la Universidad El Bosque, da la idea de poder contar con una amplia gama de opiniones respecto al objeto de estudio.

Esta información cobra importancia cuando se vincula con el hecho de que los docentes que llevan o dos más años desarrollando su labor docente con una IES, ya se encuentra inmerso en las dinámicas institucionales y han aprehendido los aspectos

misionales y orientadores tanto de la Institución como de la Facultad; por lo tanto, su percepción frente a las estrategias de aprendizaje conforme al modelo institucional es relevante.

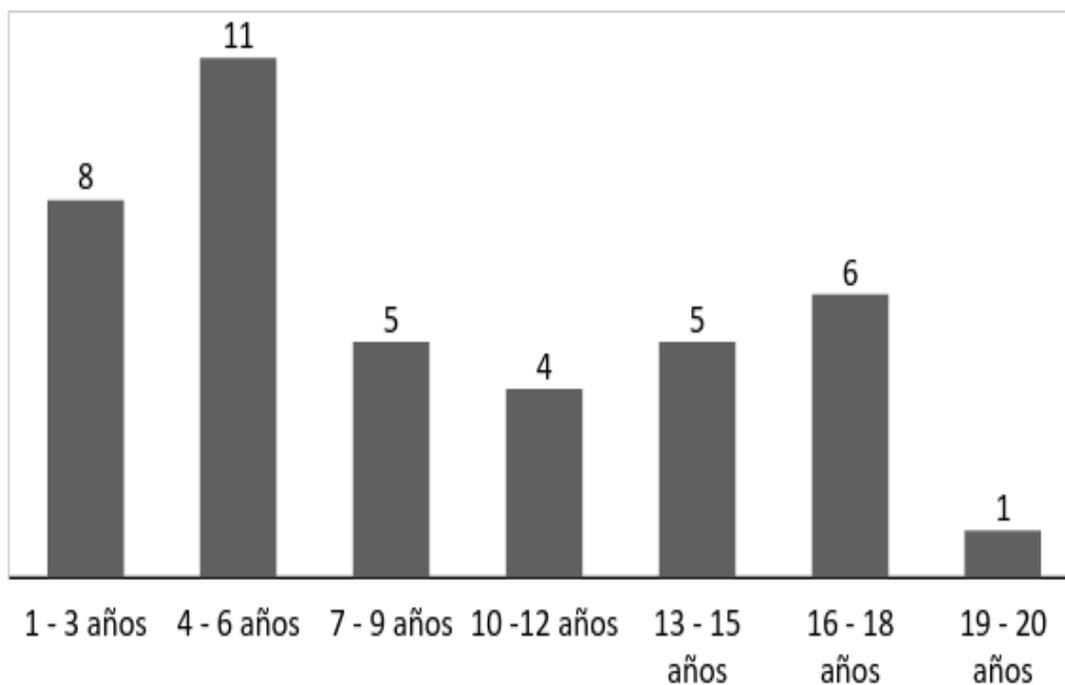


Figura 1. Distribución de docentes por tiempo de vinculación.

Fuente: Elaborada por la autora para esta investigación.

Los datos generales suministrados por los docentes, también permitieron establecer que algunos de los participantes se encuentran vinculados a más de uno de los programas académicos de la Universidad, mientras otros tienen carga académica completa con un solo programa; en su área de desempeño los docentes participantes deben realizar funciones de docencia, investigación, extensión y en algunos casos administrativas, estos datos también se obtuvieron de las respuestas de los participantes. En el instrumento no se solicitaron datos sociodemográficos, puesto que se considera que esta información no es relevante para la investigación (Apéndice A).

Instrumento

Luego de revisar la teoría y el estado del arte en torno al objeto de estudio, se evidenció la necesidad de diseñar un instrumento que permitiera obtener información clara y precisa respecto a las percepciones de los docentes frente a aspectos generales de la gestión tutorial virtual, pues como se mencionó en el referente epistemológico de esta investigación y en palabras de Rodríguez et al., (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).

A pesar de que los cuestionarios suelen asociarse más a investigaciones con enfoques y diseños de tipo cuantitativo, se encontró que:

El cuestionario como técnica de recogida de datos puede prestar un importante servicio en la investigación cualitativa. Pero, para ello, es necesario que su elaboración y administración respeten algunas exigencias fundamentales:

- a) [...] es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad;
- b) [...]
- c) en la elaboración [...] se parte de los esquemas de referencia teóricos [...] y en relación con el contexto de que son parte;
- d) [...]
- e) [...] es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada. (Rodríguez et al., 1999, p.185).

En este marco, con el fin de poder tener acceso a la muestra previamente definida, buscando además ajustarse al factor tiempo y a la comodidad del espacio para obtener la información por parte de los docentes seleccionados, se decidió diseñar y aplicar un instrumento que consistió en un cuestionario compuesto por 13 preguntas, elaborado en la aplicación para encuestas de Google Drive, herramienta de acceso libre que permite crear y aplicar cuestionarios sencillos con diferentes formatos de pregunta, donde una

vez finalizada la edición del instrumento se genera una dirección URL para ser enviada por correo electrónico a los participantes.

En este cuestionario, (Apéndice B), se incluyó preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple que permitieron identificar aspectos relevantes para esta investigación, pues a través de las preguntas abiertas, se pueden obtener datos en el propio lenguaje de los participantes que son susceptibles de codificación y manipulación matemática; las preguntas cerradas, permiten obtener respuestas que confirmen o desestimen una proposición pero requieren del investigador para su análisis e interpretación; y las preguntas de selección múltiple, permiten construir alternativas de respuesta conforme a lo que el participante selecciona pudiendo señalar una o más respuestas a la vez (Rodríguez et al., 1999).

Una vez elaborado el cuestionario con las preguntas orientadoras que apuntaban a recopilar datos específicos respecto al objeto de estudio y que estaban relacionadas con las preguntas directrices de la investigación, el siguiente paso fue la validación del instrumento; este procedimiento puede ser efectuado mediante el criterio de jueces expertos o con la aplicación de una prueba piloto, para esta investigación la validación se hizo mediante prueba piloto enviando el instrumento vía correo electrónico a un número específico de docentes, quienes debían responder las preguntas y devolverlo haciendo clic en el link correspondiente. Al respecto, la prueba piloto:

Consiste en administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra objetivo de la investigación. Se somete a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados. Se analiza si las instrucciones se comprenden y si los ítems funcionan de manera adecuada, se evalúa el lenguaje y la redacción [...] se realiza con una pequeña muestra (inferior a la muestra definitiva). (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 306).

Una vez los participantes diligenciaron el cuestionario, la investigadora se reunió con cada uno de ellos para indagar respecto al instrumento y a las condiciones de aplicación, ante lo cual manifestaron no haber tenido inconvenientes técnicos,

tecnológicos ni presentar desconcierto por la estrategia online utilizada, pudiendo ingresar al link desde cualquiera de los exploradores de internet y navegar sin problema por cada una de las preguntas.

De igual forma, el análisis de las respuestas permitió determinar que tampoco se habían presentado inconvenientes en cuanto al lenguaje y la redacción en las instrucciones ni en los ítems; los enunciados eran claros, el lenguaje utilizado era adecuado al nivel educativo de los participantes, había una secuencia lógica o hilo conductor en el instrumento y las respuestas reflejaban el mismo esquema conceptual desde el cual se formularon las preguntas.

De esta forma, al evidenciar la validez de los constructos, no fue necesario realizar modificaciones al instrumento, quedando aceptado tanto el cuestionario como la forma de aplicación para el proceso investigativo; de igual forma, al no haber modificaciones de la prueba piloto a la prueba final, los primeros participantes fueron integrados a la muestra definitiva.

Procedimiento

Recolección de la información.

Una vez validado el instrumento mediante la prueba piloto y al no ser necesario realizar modificaciones al cuestionario ni en su estructura ni en las condiciones de aplicación, se procedió a seleccionar y contactar a los docentes que conformarán la muestra definitiva del estudio, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación, se les presentó el consentimiento informado, (Apéndice C), para que autorizaran el tratamiento de los datos, se les envió el link de acceso al instrumento y se les hizo seguimiento para que realizaran la devolución del mismo.

Inicialmente, la investigadora entró en contacto con cada uno de los docentes que habían sido seleccionados por conveniencia para servir de participantes, se les presentó

una síntesis de lo que se persigue con esta investigación y con el cuestionario específicamente, haciendo énfasis en que se trata de un ejercicio académico y que se atenderá el principio de confidencialidad; se les informó respecto a los deberes y derechos que tienen en el proceso investigativo y se procedió a firmar el consentimiento informado en formato impreso previamente revisado y avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad El Bosque.

Luego a cada uno de los participantes se le envió un correo electrónico con las indicaciones generales del instrumento y el link de acceso al cuestionario, gracias a que la herramienta tecnológica seleccionada para elaborar el instrumento permite hacer seguimiento de los formularios, se pudo evidenciar que algunos de los participantes rápidamente diligenciaron y enviaron sus respuestas; mientras, con otros docentes fue necesario contactarlos en repetidas oportunidades y re-enviarles el correo porque a pesar de que el cuestionario no excede el número de preguntas sugerido ni contiene un nivel de complejidad alto, los profesores manifiestan estar muy interesados en participar en la investigación pero no haber tenido tiempo para diligenciar el instrumento.

Una vez se consiguió que los 40 participantes completaran el cuestionario, se cerró el link de acceso y se procedió a realizar el análisis de los datos.

Análisis de datos.

Las preguntas cerradas y de selección múltiple del cuestionario arrojaron información general de los participantes y del objeto de estudio, la cual fue analizada manualmente; esta información corresponde a: tiempo en años que llevan vinculados con la Universidad, nombre de la Facultad y el Programa Académico al cual pertenecen, Área de desempeño dentro la unidad académica, debían indicar si realizan tutoría, en caso afirmativo qué tipo de tutoría realizan con sus estudiantes, modalidad que utilizan para la tutoría, el tipo de interacción que tienen con los tutorados y si estarían interesados o no en participar en un programa de formación de tutores. Parte de esta

información se utilizó para caracterizar a los participantes, la restante se presenta más adelante.

De otra parte, las preguntas abiertas al admitir la redacción de respuestas en el lenguaje propio de los participantes, son las que permitieron describir las percepciones de los 40 docentes respecto al objeto de estudio; los datos fueron organizados en una matriz de Excel, elaborada con los siguientes criterios: Código, Categoría Deductiva, Categoría Inductiva y Proposiciones, parte de esta información se muestra en la Tabla 2; posteriormente los datos correspondientes a las preguntas directrices fueron categorizados de forma manual con la ayuda de ordenadores gráficos y tablas de Excel.

Para la elaboración de la matriz de Excel, inicialmente, se articularon los objetivos de investigación, la teoría y las preguntas del cuestionario, para así establecer relación de los conceptos emergentes que permitieron describir el objeto de estudio y determinar las categorías deductivas: Competencias para la gestión tutorial virtual, resultados de la tutoría virtual desde el quehacer docente.

El siguiente paso fue determinar las categorías inductivas, donde a partir de las voces de los participantes se generaron conceptos que engloban las proposiciones y que estuvieran articulados con alguna de las categorías deductivas, posteriormente se ubicaron las voces de los docentes en cada categoría, teniendo en cuenta los 40 formatos de cuestionario diligenciados.

Inmediatamente después, las categorías deductivas e inductivas se organizaron en forma de mapa u organizador conceptual y apoyándose en la matriz de categorización elaborada con las voces de los participantes se procedió a hacer el ejercicio de análisis de datos teniendo en cuenta para cada caso:

- a) Categoría inductiva obtenida de las voces.
- b) Referente teórico soportado desde diferentes autores.
- c) Postura de la investigadora.

Teniendo en cuenta este procedimiento, se continúa con el trabajo de investigación, el cual consiste en la presentación y discusión de los resultados, enunciando al final de

cada una de las categorías, la conceptualización de la misma; es decir, la construcción del concepto de la categoría retomando los insumos de la triangulación.

Tabla 2

Matriz de categorización.

Código P12	Categoría		Proposiciones
	Deductiva	Inductiva	
E2, E3, E5, E6, E13, E15, E17, Competencias para E18, E20, E22, la gestión tutorial E23, E25, E27, virtual E33, E38, E39,	Herramientas tecnológicas:	Comunicación oral y escrita	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			Buen comunicador, habilidad de escucha, leguaje asertivo.
E4, E14, E15, E23, E24, E26, E29, E30, E32, E34, E40	Relaciones interpersonales		Tolerancia, respeto, paciencia, comprensión, amabilidad, honestidad, imparcialidad, compromiso
E4, E15, E19, E21, E23, E24, E26, E30, E35	Conocimiento del tema		Idoneidad en la disciplina, bien preparado en la materia que asesora
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. Elaborada por la autora para esta investigación.

Capítulo 4

Presentación y Discusión de resultados

El análisis de los datos correspondientes a cada uno de los registros cumplimentados por los 40 participantes, permitió identificar las percepciones de los docentes frente a aspectos generales del objeto de estudio de esta investigación; la interpretación de la información aportó los insumos necesarios para dar cuenta de las habilidades que se consideran relevantes en un componente curricular de formación docente orientado a desarrollar o potenciar competencias para la gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque.

El ejercicio de análisis e interpretación de la información correspondiente a cada una de las categorías inductivas se realizó a través de la triangulación, proceso donde se tuvo en cuenta las voces de los participantes, la revisión teórica sobre el tema y el criterio o postura de la investigadora, finalizando el proceso de análisis con la conceptualización de cada una de las categorías deductivas.

Al respecto:

Triangulación: es una estrategia seguida por el investigador para aumentar la «confianza» en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social. Así, según Fielding y Fielding (1986), «La esencia de la triangulación es la falibilidad de una sola medida como representación del fenómeno social [...]». El término triangulación está tomado del campo de la agrimensura y la navegación, donde significa ver un punto a partir de otras dos referencias. Redefiniendo el concepto para la metodología, la triangulación, según Denzin (Fielding y Fielding, 1986), puede lograrse: 1) mediante el análisis integrado y crítico de datos

obtenidos en diferente tiempo y espacio, y de personas o grupos variados; 2) por el aporte interdisciplinario de un equipo de investigadores; 3) desde diferentes perspectivas teóricas; y 4) por la implementación de diversos métodos y técnicas, ya sea dentro de la tradición cualitativa, como a partir del aporte del método cuantitativo. (Vasilachis et al., 2006 p. 93).

Para una mejor comprensión del proceso de análisis se presenta la pregunta del cuestionario, el ordenador o mapa conceptual de proposiciones referidas a la categoría deductiva con sus categorías inductivas y la triangulación que incluye la correspondiente conceptualización de la categoría.

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

Categoría Deductiva: Competencias para la gestión tutorial virtual

La categoría competencias para la gestión tutorial virtual hace referencia a las habilidades que debe desarrollar o potenciar una persona que haga uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación NTIC como herramientas mediadoras para la planeación, diseño, ejecución y evaluación de actividades pedagógicas en ambientes virtuales de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que por un lado una de las preguntas directrices del proyecto de investigación está orientada a recopilar información respecto a las competencias que se deben tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación docente para la gestión tutorial en ambientes de educación virtual y por otro lado se encuentra que desde el propio Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016 - 2021 la Universidad El Bosque está emprendiendo acciones para ofrecer programas de formación en modalidad b-learning; la investigadora consideró pertinente que una de las preguntas planteadas en el instrumento debía estar orientada a indagar respecto a la percepción que ellos mismos tienen frente a las competencias específicas que debe desarrollar un docente que realice gestión tutorial virtual.

Ante esta pregunta, los participantes expresaron múltiples respuestas, mientras unos fueron muy explícitos y señalaron habilidades específicas, otros hicieron referencia a que debe ser el conjunto de competencias lo que identifique a un tutor, independiente del ambiente o entorno donde se encuentre *“debe ser el conjunto de competencias, desde lo humano hasta lo profesional, ya que la parte virtual es una herramienta que no nos debe quitar ningún aspecto que nos permita ofrecer al estudiante lo mejor de cada uno”* (P12.E34), se esperaría que todos los docentes pudieran ser tutores por *“las competencias que ya lo acreditan como docente”* (P12.E38); en este mismo sentido, conforme a lo reportado por los participantes y en coherencia con lo encontrado en la literatura, se deduce que un docente al realizar tutoría virtual debe desarrollar competencias respecto al Saber, al Hacer, al Ser y al Convivir con la mediación de las TIC.

Con el fin de realizar un análisis detallado de los datos suministrados por los participantes y dados los fines que persigue esta investigación, siendo que algunos docentes fueron muy puntuales al señalar las habilidades específicas que debe tener quien realice gestión tutorial virtual se identificaron cinco categorías emergentes de las propias voces de los participantes, consideradas para esta investigación como categorías inductivas, las cuales sin tener un orden jerárquico se presentan en la Figura 2 y se amplían a continuación: herramientas tecnológicas, comunicación oral y escrita, relaciones interpersonales, conocimiento y gestión, capacidad de análisis.

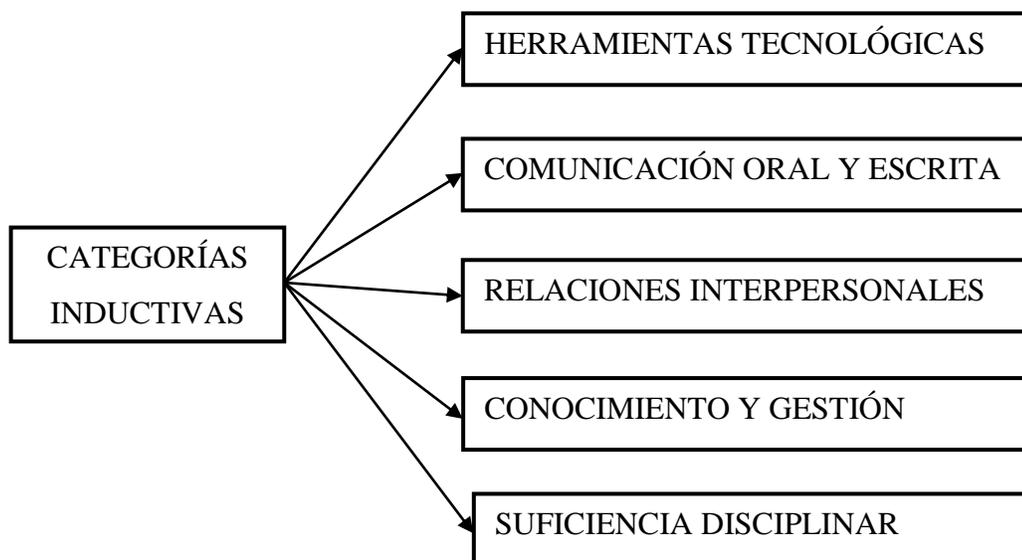


Figura 2. Ordenador gráfico categorías inductivas pregunta 1.

Elaborada por la autora para esta investigación.

Categoría Inductiva: herramientas tecnológicas – Competencia tecnológica

Teniendo en cuenta las tendencias mundiales en educación superior para el siglo XXI y las disposiciones nacionales respecto a las competencias específicas que se deben tener en cuenta para el desarrollo profesional docente, el MEN en 2013 se acoge a las directrices señaladas por la UNESCO en 2008 respecto a la importancia de la competencia tecnológica, la cual debe ser 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” (MEN, 2013, p. 31).

Así mismo, al revisar la información suministrada por los participantes respecto a esta categoría emergente, se encuentra coincidencia entre ellos en que una de las competencias que deben desarrollar los docentes que realizan gestión tutorial virtual es el manejo de herramientas TIC, siendo esto reportado como la habilidad para el “*manejo*

de entornos virtuales de aprendizaje” (P12.E2), la necesidad de tener “*conocimiento de herramientas virtuales*” (P12.E3); así mismo se espera que tengan experticia en el “*manejo de e-learning*” (P12.E33) y un adecuado “*manejo de plataformas y espacios virtuales*” (P12.E20).

La gestión tutorial virtual exige que los docentes desempeñen nuevas funciones, que tengan nuevas responsabilidades y desarrollen habilidades específicas para que hagan uso las TIC como herramientas mediadoras en el avance de los procesos pedagógicos; esto requiere un trabajo autónomo del profesor para actualizarse o un programa institucional de formación docente que de acuerdo con el documento de Estándares de Competencias en TIC para Docentes (UNESCO, 2008) se debe presentar y desarrollar en un mínimo de tres niveles.

De tal forma que, en el nivel inicial propenda por la adquisición de nociones básicas en el manejo de las nuevas tecnologías, en el nivel intermedio se espera que se presente una profundización de los conocimientos y en el nivel superior se propicie la generación de conocimiento apoyándose en el uso de las TIC; sin embargo es preciso señalar que si no se quiere fracasar en el intento, el programa de formación docente debe ser propuesto y contextualizado conforme a las características del lugar y de la población que directa e indirectamente se va a beneficiar del mismo, esto incluye tanto a docentes como a estudiantes.

En este marco, la investigadora encuentra consonancia entre lo planteado por los organismos nacionales e internacionales y las percepciones de los docentes frente a la mediación de las TIC en el proceso enseñanza – aprendizaje, resaltando que el aprendizaje virtual no es una mera transposición de contenidos curriculares a plataformas tecnológicas sino que exige una reelaboración y muchas veces una reconstrucción de estos contenidos, buscando en todo momento contribuir en la formación de personas con criterio y capacidad de opinar, decidir y crear una sociedad más participativa y democrática.

Ahora bien, es necesario señalar que mientras algunos docentes han aprendido a moverse con facilidad en ambientes virtuales, otros deben empezar un proceso de alfabetización digital que en palabras de Trujillo, López y Pérez “supone un logro de competencias y capacidades para interactuar inteligentemente con las tecnologías y gobernar la complejidad social para contribuir a su transformación más compartida y eficiente” (2011, p. 4), pues la presencia de las nuevas tecnologías es una realidad que nos tocó vivir.

Estos referentes permiten conceptualizar que la práctica docente en ambiente virtuales exige, aparte de una idónea formación pedagógica, la cual no es el caso para discutir en esta investigación pero sobre la cual valdría la pena reflexionar, dar un paso decisivo de las TIC a las TAC atendiendo las características del contexto, pues el docente que realice gestión tutorial virtual ha de estar en capacidad de seleccionar de entre una gran variedad de herramientas tecnológicas aquellas con las que se sienta más cómodo al momento de diseñar material didáctico con contenido pedagógico; de igual forma, ha de ejercer la curaduría de la información que ya se encuentra en las redes respetando las licencias y los derechos de autor que las amparan, para que el grupo de estudiantes con los cuales está trabajando se sienta realmente acompañado, orientado y avance en el proceso de aprendizaje.

Categoría Inductiva: comunicación oral y escrita – Competencia comunicativa

Como bien es sabido, el aprendizaje tiene un componente social donde lenguaje y pensamiento son factores determinantes para que este proceso fluya, en este sentido como bien señala el profesor Molano en 2015, “la competencia comunicativa ...forma parte inherente de las acciones que ...el hombre ha desarrollado en su proceso de apropiación y transformación de los contextos socio cultural y gramatical específicos” (p. 27); bien vale la pena resaltar también, los conceptos de integralidad y complejidad que envuelven la competencia:

En conclusión se comparte el concepto de integralidad y complejidad de la competencia. Es una integración de elementos de conocimiento, prácticos y de actitud, construida por la persona y disponible potencialmente para la acción en contexto, a través de la cual se hace evidente y evaluable con respecto a criterios establecidos. (Lago et al., 2012, p. 39).

Con este abordaje del concepto, no se ve la necesidad de establecer claridades o salvedades respecto a ambientes o entornos de aprendizaje, pues al extrapolarlo a cualquiera de ellos se esperaba obtener los mismos resultados.

Sin embargo, al aterrizar la competencia comunicativa al tema que nos concierne que es la gestión tutorial virtual, conforme lo sugieren Yot Domínguez y Marcelo “el tutor [virtual] debe hacer gala de un lenguaje 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); en este sentido se encuentra concordancia con lo reportado por uno de los participantes, quien refiere la necesidad de desarrollar “*habilidad de escucha, lenguaje asertivo, concreción, imparcialidad*” (P12.E29) como competencias propias de un docente que realice gestión tutorial virtual.

Con los datos del instrumento, también es posible establecer que los participantes encuentran indispensable desarrollar “*competencias en escritura para poder enviar información clara y organizada*” (P12.E8) y siendo que esta información quedará colgada en la plataforma o en la nube para ser consultada de forma sincrónica o asincrónica por los estudiantes y algunas veces por el público en general, se exige que los escritos contengan un lenguaje que permita una “*comunicación asertiva desde lo virtual*” (P12.E20).

Al respecto, la profesora Mariela Delauro experta en formación docente como tutora de entornos virtuales señala “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” (2011, p. 15), lo cual

demanda prestar mucha atención a las reglas ortográficas y gramaticales en la redacción de los mensajes.

El documento de Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente (MEN 2013), define la competencia comunicativa 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” (p. 32); la posibilidad de realizar una tutoría sin que tutor y estudiante deban coincidir en tiempo y espacio, exige que el docente haga gala de todas sus habilidades profesionales a la hora de interactuar y de redactar documentos que estimulen y favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, la conceptualización que se realiza frente a la categoría abordada, está orientada a señalar que es evidente la necesidad de formación docente en competencias comunicativas tanto orales como escritas, pues se espera que los tutores redacten documentos con calidad gramatical y ortográfica mientras utilizan un lenguaje respetuoso y motivador, teniendo también cuidado con la claridad y extensión de los mensajes; pues no se concibe la idea de que un estudiante u otra persona se encuentre con errores gramaticales o de redacción en los documentos que un tutor presenta; adicionalmente bien vale la pena señalar que para tener éxito en la gestión tutorial virtual el docente debe desarrollar habilidades en comunicación visual e interactiva para hacer uso de otros objetos virtuales de aprendizaje durante la interacción con sus tutorados.

Categoría Inductiva: relaciones interpersonales – Competencia social

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en este sentido es el tono del mensaje, el cual en todo momento debe favorecer la cordialidad y respeto entre los actores del proceso educativo, tal como se evidencia en las proposiciones reportadas por los participantes, se espera que el docente en la gestión tutorial virtual sea “*respetuoso* y

honesto” (P12.E26) con sus estudiantes y los invite a que se relacionen de la misma manera con él y con sus compañeros, ya que de esta forma se orientará el curso de las relaciones; el tutor virtual debe mostrar *“tolerancia y respeto por los estudiantes, paciencia para orientar o reorientar al estudiante cuando así se requiera”* (P12.E4).

En este sentido, en palabras de los maestros investigadores, el tutor virtual debe desarrollar cualidades que en términos generales tienen que ver con:

Cordialidad, es el punto de partida para crear una relación positiva a distancia. Cordialidad quiere decir que el tutor tiene la habilidad para conseguir que el alumno se sienta bien recibido, respetado y a gusto. Ella se puede demostrar de varias formas: lo que el tutor dice y escribe, cómo empieza la conversación, si llama al alumno por su nombre, el tono de su voz.

Capacidad de aceptación, en el sentido de mantener la comunicación con el alumno con respeto, atención y sin críticas. Pretenderá ayudar al alumno “como es”, sin pretender hacerle “a su medida” o a su “estilo”. La postura excesivamente crítica destruye la cordialidad y la cercanía y cierra el camino a nuevas comunicaciones.

Empatía, al ubicarse en la posición del otro, al comprender desde dentro, los sentimientos de la otra persona. En este caso, este tipo de habilidad no se adquiere sin realizar los ejercicios y experiencias de aprendizaje que el curso sugiere.

Capacidad de escucha, está íntimamente unida con la empatía y es imprescindible para un buen tutor. Con frecuencia las personas lo único que desean y necesitan es “ser oídas”. Algunos autores añaden dos adjetivos a la escucha: activa e inteligente. La escucha activa hace saber a la otra persona a través de su actuar y sus evidencias, que “se está escuchando”, que el alumno tiene toda nuestra atención. Inteligente quiere decir que entendemos lo que dice y lo que no se dice, que se favorece la plena comunicación del estudiante.

Autenticidad y honradez, acerca de lo que se puede o no hacer, acerca de los propios sentimientos. No levantar falsas expectativas en el alumno ni “exagerar” las maravillas del curso que va a realizar o está cursando. En este sentido el tutor no debe “mostrarse” como un ser superior que conoce todas las respuestas, así como también, tratar al participante como adulto con madurez y equilibrio. (Universidad de Concepción - Dirección de Docencia, 2001, p.4).

De acuerdo con Prieto y Gutiérrez “la empatía se puede producir también gracias a todo lo que aportan las tecnologías digitales” (2011, p. 2); pues con tantos y tan variados avances tecnológicos, docentes y estudiantes pueden seleccionar de entre un amplio abanico de posibilidades de herramientas TIC en lenguaje oral, escrito, gráfico o multimedial dependiendo del tipo de mensaje que se quiera enviar y de la condiciones en que se quiera desarrollar la acción tutorial.

La revisión teórica respecto a esta categoría permite evidenciar que los docentes que realizan o han realizado gestión tutorial virtual entienden la importancia de recibir formación que les permita desarrollar habilidades que favorezcan las relaciones interpersonales tanto para el trato con sus estudiantes como con sus pares cuando sea el caso; en este sentido, autores como Casati y Casati (2005), Sánchez y Castellanos (2013), Urdaneta y Guanipa (2008) y Vásquez (2007) sugieren que un programa de formación de tutores debe incluir un módulo o apartado que les oriente sobre cómo iniciar y mantener acciones tutoriales personalizadas y motivadoras con el estudiante dentro de un clima de respeto y aceptación mutua, pues dentro de sus funciones está ofrecer feedback y manejar las emociones de sus estudiantes y entre sus estudiantes cuando sea el caso de la tutoría grupal o del trabajo colaborativo.

El desarrollo de esta competencia es relevante para el proceso, pues de acuerdo con Klimova y Poulouva, entre las funciones que deben desempeñar los tutores virtuales se encuentra el rol social, el cual “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); así mismo, las voces de los participantes coinciden al señalar que el tutor virtual debe tener “*gran motivación por explorar distintas estrategias didácticas para lograr el propósito de aprendizaje de sus estudiantes*” (P12.E4), de igual forma demostrar que tiene un “*manejo de ... buenas relaciones interpersonales*” (P12.E15) con los diferentes actores del proceso educativo y “*debe ser muy abierto, amable*” (P12.E26) para mantener enganchados a los estudiantes.

Las ideas anteriormente expuestas llevan a conceptualizar que el desarrollo de habilidades para un adecuado manejo de las relaciones interpersonales es fundamental en la gestión tutorial virtual, pues siendo que esta modalidad de formación implica una mayor cantidad de encuentros a través de herramientas tecnológicas que de encuentros presenciales, es necesario que el estudiante se sienta motivado, acompañado y guiado a lo largo del proceso educativo; pero si el docente no ha recibido un buen entrenamiento en este sentido, sin percatarse de lo sucedido puede estar enviando mensajes desalentadores o con poca carga motivacional, presentar extensos periodos de ausencia o hacer retroalimentaciones que conduzcan a que el estudiante se sienta estancado, criticado, descalificado y presente fracaso o abandono del proceso.

Categoría Inductiva: conocimiento y gestión – Competencia de gestión

Teniendo en cuenta el análisis de los datos y la revisión de documentos relacionados con el tema, para esta categoría se encuentra relación con la competencia de gestión propuesta por el Ministerio de Educación Nacional y que es presentada como “la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional” (MEN, 2013, p. 33).

En este sentido, se espera que tanto las instituciones como los docentes de educación superior cuyo interés sea mantenerse a la vanguardia y acogerse a las disposiciones nacionales e internacionales en cuanto a la incorporación de TIC en los procesos pedagógicos en cualquiera de las modalidades de formación académica con miras a ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación, entiendan la importancia de la gestión tutorial virtual, dados los múltiples beneficios que aporta al proceso y no se escatime en esfuerzos para diseñar, ejecutar y evaluar programas orientados al desarrollo de las habilidades que esta realidad exige.

Al hacer referencia a autores como Casati y Casati, quienes en sus apuntes sobre el rol del tutor virtual sugieren que “las tecnologías no deben servir sólo como un medio de distribución de materiales educativos, sino como una ‘palanca’ para cambiar y mejorar las ‘experiencias educativas’ en el proceso de aprendizaje” (2005, p. 7); se evidencia que la gestión tutorial implica que el docente adquiere estrategias y conocimientos que lo habilitan para desarrollar con éxito más funciones de las que tradicionalmente se le han atribuido al tutor.

Dicho de otra manera, el docente que participa en un programa de formación en competencias para la gestión tutorial virtual, además de adquirir herramientas que le permitan preparar y presentar material pedagógico con la mediación de las TIC, contará con habilidades específicas para guiar u orientar a sus tutorados en la solución de problemas técnicos con la plataforma o de inconvenientes administrativos que se puedan presentar y que fácilmente sin necesidad de tener largos periodos de espera o remitir a otras dependencias o instancias se puedan resolver; esto para beneficio de los estudiantes y no para demostrar que es capaz de asumir diferentes roles o que ha aprendido a manejar una gran cantidad de herramientas tecnológicas.

En este marco, teniendo en cuenta que dentro de las habilidades que se desarrollan en la gestión tutorial virtual está el uso pedagógico de las TIC, los participantes refieren que es necesario tener “*conocimientos y habilidades en tutorías virtuales*” (P12.E11), al igual que es indispensable “*conocer sobre qué es la tutoría y cómo realizarla*” (P12.E2), así como desarrollar “*habilidades en el diseño e implementación de estrategias pedagógicas*” (P12.E21); de igual forma, los docentes expresan que quien realice tutoría virtual debe ser “*idóneo en la disciplina*” (P12.E21), a la vez que debe demostrar “*tener habilidades y conocimiento pleno en el área de la tutoría*” (P12.E19).

Es decir, se espera que el docente – tutor esté “*bien preparado en la materia en la que imparte la asesoría*” (P12.E36) y que realice su labor docente “*con compromiso y conocimiento fundamental de las temáticas así como metodología para realizar la labor*” (P12.E30); en este sentido se encuentra consonancia y soporte con lo expresado

por Gros y Silva en 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).

El planteamiento anterior lleva a conceptualizar que si los docentes orientan su ejercicio profesional hacia la modalidad virtual, deben tener las habilidades necesarias para realizar las actividades que conlleva no solo la tutoría sino la gestión tutorial virtual como un todo y esto implica cuando menos tres dominios en este aspecto: dominio de los conceptos de su disciplina, pues son los que le dan el soporte académico; dominio de la plataforma virtual en la cual va a desarrollar los contenidos, esto le servirá para ayudar a sus estudiantes a resolver problemas menores; y dominio de las TAC, para que disfrute su labor sintiendo que tiene las herramientas tecnológicas a su servicio y no que se ha convertido en un esclavo de la tecnología.

Categoría Inductiva: Suficiencia disciplinar – Competencia pedagógica

Otro aspecto que fue referido por los participantes y que amerita ser considerado como categoría emergente, 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 es entendida como los saberes disciplinares que definen a los profesionales y que se construye en la práctica con la comunidad, y la competencia pedagógica es definida 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*”, así como “*tener metodología para realizar la labor tutorial*” (P12.E36).

De igual forma, las competencias que en palabras del profesor Wheeler deben tener los docentes que realicen gestión tutorial virtual:

- Deben ser capaces de apoyar y animar a los alumnos;
- No deben tener miedo de tomar riesgos con las nuevas tecnologías;
- Deben ser capaces de transferir buenas habilidades de enseñanza en contextos en línea;
- Deben ser buenos comunicadores en cualquier medio;
- No deben ser conformistas;
- Deben desarrollarse en una cultura de cambio;
- Deben tener la capacidad de ver el panorama completo.

(Klimova y Poulouva, 2011, p. 1487).

En este ejercicio de análisis de información, la investigadora encontró consonancia entre lo expuesto anteriormente y los datos del instrumento en cuanto que una competencia específica de los docentes para la gestión tutorial virtual consiste en desarrollar una “*excelente capacidad de comunicación, capacidad de síntesis y organización*” (P12.E31); a la vez que esta habilidad de “*buen comunicador*” (P12.E13) debe favorecer la capacidad para identificar las necesidades o expectativas de sus estudiantes tanto en lo académico como en lo personal y haciendo uso de los recursos didácticos adecuados realizar una intervención oportuna o la remisión adecuada cuando sea el caso.

De igual forma, en el documento de Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente, se señala la expectativa de que todo docente que incorpore o no las TIC en que quehacer pedagógico debe desarrollar

Habilidades psicoeducativas: relacionadas con la capacidad para la creación de contextos educativos, el reconocimiento de problemáticas disciplinares o del entorno, la generación de experiencias que promuevan relaciones concretas con las problemáticas identificadas, la promoción de la reflexión y del pensamiento crítico y la evaluación integral del aprendizaje. (Valencia-Molina et al., 2016, p. 13).

Se espera que el docente – tutor desarrolle habilidades para utilizar diferentes tipos de razonamiento, para emitir juicios y tomar decisiones apoyándose en las evidencias y argumentos que su propio criterio, la teoría y las otras investigaciones le puedan aportar; para de esta forma propiciar en sus estudiantes el desarrollo de habilidades de aprendizaje transversales a cualquier componente disciplinar que en términos generales incluyen:

Pensamiento Crítico: Se refiere a las habilidades para utilizar diferentes tipos de razonamiento, hacer juicios y tomar decisiones apoyándose en la evaluación en evidencia y argumentos; y la resolución de problemas.

Pensamiento Creativo: Tiene que ver con la habilidad para la creación de nuevas ideas y con la posibilidad de relaborar y refinar sus propias ideas.

Comunicación: hace alusión a la habilidad para comunicarse clara y efectivamente en diferentes formas y contextos.

Colaboración: Está relacionada con la habilidad para trabajar en múltiples equipos y con diferentes personas de manera efectiva y flexible. (Valencia-Molina et al., 2016, p. 14).

Si bien esta categoría no se encuentra discriminada como tal en las competencias señaladas por los organismos nacionales o internacionales anteriormente citados, la revisión teórica y documental, así como las voces de los participantes y el análisis de la investigadora teniendo en cuenta el contexto institucional donde se desarrolla el ejercicio de investigación, permiten la conceptualización que apunta a evidenciar la necesidad de fortalecer o desarrollar estas habilidades en los docentes, porque con la gran cantidad de

información que se encuentra en las redes, la interacción entre tutor y tutorado a través de las herramientas tecnológicas, las motivaciones, expectativas y formas individuales de aprendizaje de los estudiantes, fácilmente se dispersa la atención, se alargan los tiempos de formación y se corre el riesgo de fracasar en el ejercicio de la gestión tutorial o en el proceso educativo.

¿Cuáles serían los resultados esperados al realizar tutoría virtual?

Categoría Deductiva: Resultados de la tutoría virtual

Con el fin de recabar información que responda a las preguntas de esta investigación, en el cuestionario online que fue diligenciado por los participantes una de las preguntas orientadoras indaga sobre la percepción que ellos como docentes tienen frente a los resultados esperados al realizar tutoría virtual; se considera pertinente la relación entre estas preguntas, dadas las categorías inductivas emergentes de los datos y el soporte teórico y empírico encontrado en la literatura consultada.

El análisis de los datos en torno a esta categoría, dará cuenta de las apreciaciones y perspectivas de los docentes frente a los logros o metas que deberían tener los estudiantes que acompañan su proceso de formación desde la tutoría virtual, esta información permitirá determinar hacia dónde deben orientar sus esfuerzos los profesores que hagan uso esta estrategia pedagógica; claro, si se realiza teniendo en cuenta la caracterización previa de sus estudiantes y el impacto que esperan causar en ellos, pues en la medida en que el tutor realice o promueva acciones que respondan a las expectativas e intereses de su grupo, se puede decir que la tutoría ha dado los resultados esperados y por lo tanto ha tenido éxito.

Algunos profesores coinciden al señalar que independiente de la modalidad que se utilice para desarrollar la acción tutorial se espera que los resultados siempre estén apuntando al *“logro de los objetivos de aprendizaje”* (P11.E23, P11.E27, P11.E9), pues

las tutorías en modalidad virtual *“deberían reportar los mismos beneficios que la presencial”* (P11.E2, P11.E25, P11.E36, P11.E39), en palabras de otro docente *“considero que similares a las presenciales desde el punto de vista académico...”* (P11.E38).

Sin embargo, dado que se trata de una investigación cualitativa donde todos los datos son relevantes, se considera pertinente realizar el análisis de triangulación de las categorías emergentes consideradas oportunas para este trabajo, las cuales se presentan en la Figura 3 y se describen a continuación: desempeño académico, estrategias de aprendizaje y atención personalizada.

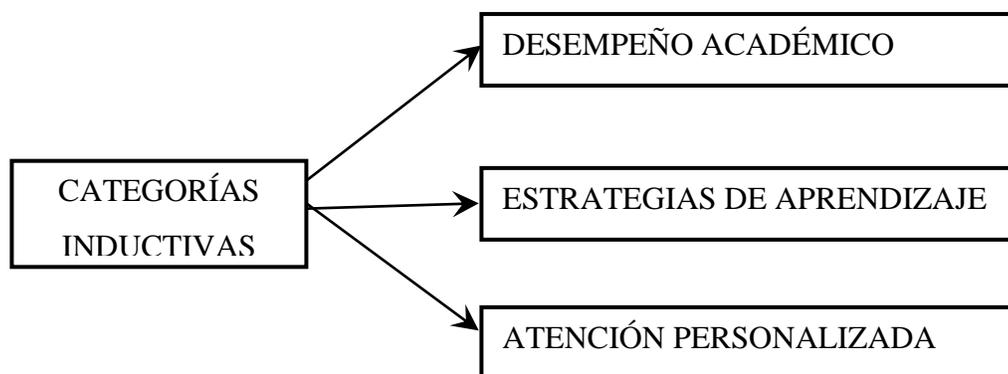


Figura 3. Ordenador gráfico categorías inductivas pregunta 2.

Elaborada por la autora para esta investigación.

Categoría Inductiva: Desempeño Académico

Para los docentes de la Universidad El Bosque, uno de los beneficios que se espera de la tutoría académica virtual está relacionado con la mejora en el desempeño académico de los tutorados, pues varios de los participantes coincidieron en reportar que este espacio de encuentro pedagógico debe ser una oportunidad para que los estudiantes puedan *“reforzar o entender mejor los temas iniciales propuestos”* (P11.E2); de igual

forma, refieren que esperarían que en la tutoría “*los estudiantes consolidaran lo aprendido en clase*” (P11.E5) a la vez que consigan un “*entendimiento de los conceptos*” (P11.E25) que les causan dificultad o les despiertan mayor interés.

Estas proposiciones, apuntan a señalar, estando de acuerdo con lo sugerido por Rodríguez y Sierra, respecto que el desempeño académico y profesional de los estudiantes se modifica, puesto que “la tutoría persigue dos objetivos fundamentales: i) mejorar el desempeño académico del alumno por medio de acciones personalizadas, intencionales y sistemáticas por parte del tutor, y ii) contribuir a la formación integral del alumno” (2014, p. 31); en este sentido bien vale la pena traer la definición de tutoría sugerida desde la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), quienes la entienden y proponen como un “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social” (2001, p. 24).

Esta definición es lo suficientemente amplia como para cobijar los diferentes ambientes de formación; sin embargo, respecto al rol del tutor virtual, algunos estudiosos de la materia, refieren:

Sin duda lo aprendido en el ámbito presencial puede ser una muy buena base, no obstante, cuando se trata de transitar desde el ámbito presencial al virtual, algunas competencias deberán adecuarse o perfeccionarse, otras habrá que aprenderlas y unas cuantas, directamente, desaprenderlas. Por estas razones se hace necesario un proceso de formación que permita dotar al tutor de las habilidades necesarias para cumplir adecuadamente su rol. (Silva y Astudillo, 2013, p. 88).

Esto cobra sentido en la medida en que los docentes relatan que las tutorías virtuales deben servir para propiciar el “*éxito estudiantil y profesional futuro del estudiante*” (P11.E4); de tal forma, que el espacio de la acción tutorial virtual que en algunas ocasiones es percibido por el estudiante como la opción “*...para pasar la asignatura...*” (P11.E25), debe estar bien enfocado para ser visto como una oportunidad extra para “*seguir fortaleciendo su aprendizaje*” (P11.E28).

De igual forma, teniendo en cuenta el enfoque asumido por la Universidad El Bosque del aprendizaje centrado en el estudiante, donde los estudiosos dejan de ser simples consumidores de información para convertirse en protagonistas de su proceso de formación y donde la relación docente estudiante ya no es vertical sino horizontal y bidireccional; la acción tutorial virtual se convierte en “*una posibilidad de acompañamiento importante*” (P11.E20) para que “*los estudiantes resuelvan sus dudas*” (P11.E10) y para conseguir “*la mejora en su rendimiento académico y el dominio del saber*” (P11.E34), a la vez que tienen la oportunidad de retroalimentar al tutor para que este actualice su práctica pedagógica de manera permanente.

Lo anterior lleva a conceptualizar que el desempeño académico de los estudiantes se ve favorecido cuando tienen la opción de recibir acompañamiento desde la acción tutorial virtual, pues los factores que intervienen en este proceso se fortalecen con la interacción permanente entre tutor y tutorado; situación que en la atención presencial es difícil conseguir, debido a que en la mayoría de casos los estudiantes prefieren guardar silencio y sufrir el fracaso escolar antes de sentir que pueden ser expuestos ante sus compañeros, dado que con la gran cantidad de estudiantes que deben atender los docentes resulta difícil realizar tutoría individual.

En este marco, la investigadora encuentra que al igual que en la literatura revisada, los docentes participantes sienten como con la inserción de las TIC en los ambientes educativos, se puede impactar de forma positiva en el desempeño académico de los estudiantes, logrando que ellos sientan como avanzan en los procesos de aprendizaje; esto además, contribuye a aumentar el porcentaje en cobertura y calidad de la educación, y a disminuir la brecha digital y educacional.

Categoría Inductiva: Estrategias de Aprendizaje

Los profesores participantes señalan que el resultado de la tutoría virtual está directamente relacionado con el uso adecuado y constante de estrategias de aprendizaje;

si bien es cada individuo el que debe reconocerlas, apropiárselas y aplicarlas a su ritmo y estilo de aprendizaje, es función del docente-tutor aprovechar este espacio de encuentro pedagógico para entregar material potencialmente significativo y planear actividades que despierten el interés del estudiante por aprender.

En los datos suministrados por los docentes, se evidencia un gran compromiso y total interés para que con la gestión tutorial virtual se propenda por *“que el estudiante utilice recursos innovadores para aprender utilizando su auto-gestión del conocimiento y su autonomía”* (P11.E8), de igual forma se espera que con los recursos ofrecidos por el docente *“el estudiante avanzara en cuanto a comprender cuál es su dificultad y cómo trabajarla”* (P11.E32), para de esta forma lograr una *“mayor eficacia en la consolidación del conocimiento”* (P11.E13).

Al respecto, en palabras del psicólogo educativo Dale Schunk es preciso señalar la importancia de la autorregulación en las estrategias de aprendizaje:

Los estudiantes autorregulados tienen conciencia metacognoscitiva de las relaciones estratégicas que existen entre los procesos autorregulatorios y los resultados de aprendizaje, se sienten autoeficaces en relación con el uso de estrategias, tienen metas académicas de aprendizaje, muestran control sobre los pensamientos enfermizos y la ansiedad, y creen que utilizar la estrategia los ayudará a alcanzar la meta a niveles más altos. (Schunk, 2012, p. 413).

Por su parte el tutor o moderador virtual, conforme lo señalan Packman, Jones, Thomas y Miller en el estudio realizado en 2006, debe trabajar activamente junto con toda la comunidad académica que participa en la educación de nuestros estudiosos, en el desarrollo de *“cuatro componentes esenciales para que la estrategia de tutoría virtual sea eficaz: interés, relevancia, expectativa y satisfacción”* (p. 243); pues en la medida en que se unan esfuerzos conscientes, se tendrá una mayor participación en el crecimiento personal, intelectual y profesional de un individuo que encaje en la sociedad y coadyuve en la construcción de su realidad.

Estos componente se consolidan con la retroalimentación permanente que el tutor realiza a sus tutorados y que a la vez recibe de forma directa de ellos, en este sentido las

voces de los participantes señalan que una tutoría virtual exitosa provoca “*incremento de la confianza*” (P11.E25) entre los actores del proceso; pues por un lado, cuando los estudiantes sienten que tienen un espacio donde los escuchan, los respetan y les dan información respecto de sus errores y de sus aciertos por el trabajo realizado, se produce una “*mayor eficacia en la consolidación de conocimiento*” (P11.E13).

Por otro lado, cuando los docentes reciben evaluación por parte de sus tutorados y entienden que estos proveen datos de primera mano sobre los aspectos a los cuales deben prestar mayor o menor atención durante la acción tutorial virtual, se entenderá que la propuesta pedagógica surge del trabajo colaborativo y de la interacción permanente, lo cual favorece el buen desempeño de la misma.

Frente a esta categoría, la investigadora plantea que la gestión tutorial virtual resulta exitosa en la medida en que permite que los estudiantes sientan que pueden tener acceso a múltiples estrategias de aprendizaje y llegar a tener dominio sobre aquellas que se ajusten a su estilo, favoreciendo el trabajo autónomo y la aprehensión del conocimiento; pero para esto es clave el rol del tutor, pues debe preparar y presentar contenidos pedagógicos conscientes, estructurados, conforme a la realidad del contexto, buscando desarrollar modelos de gestión orientados al acompañamiento y formación permanente con elevados niveles de excelencia académica y proyección profesional de los egresados.

De igual forma se hace énfasis en que el conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas es solo el primer paso en todo un proyecto educativo que conduzca a la alfabetización digital, pues como ya se ha repetido en varias ocasiones en este documento, un programa de formación debe estar diseñado atendiendo los lineamientos de educación general, el enfoque de la institución educativa en la cual se va a desarrollar y las características de los actores que harán parte del mismo.

Categoría Inductiva: Atención Personalizada

Otro de los resultados esperados consiste en la atención individual o personalizada que el tutor le pueda ofrecer a sus tutorados, al respecto los participantes refieren que con la mediación de las TIC se va a poder “*tener el tiempo necesario para que el estudiante y el docente puedan interactuar*” (P11.E11) y en algunos casos será la mejor sino la única opción para “*conocer de manera extraescolar las particularidades de cada estudiante*” (P11.E3); esta categoría cobra importancia, debido a que en los ambientes de educación presencial los docentes deben atender un gran número de estudiantes en un tiempo limitado y es queja constante el no disponer de horarios o espacios adecuados para realizar las tutorías.

Pero cuando una Institución de Educación Superior decide implementar las TIC a los procesos de formación integral que conducen a la obtención de títulos profesionales, asume su compromiso en el proceso, dispone los recursos y aumenta los esfuerzos para que cada uno de los estudiantes que ha confiado en esta IES también pueda cumplir con las responsabilidades que adquiere al inscribirse bajo esta modalidad de formación, en palabras de los expertos en tutoría:

El estudiante virtualmente mediatizado tiene una triple responsabilidad: procesar contenidos, aprender estrategias y habilidades de pensamiento para generar la capacidad de autogestión del aprendizaje, y conocer técnicas y estrategias de estudio y aprendizaje que permita realizar eficientemente las dos anteriores. (Páez y Roca, 2016, p. 57).

En este marco cobra relevancia la formación en gestión tutorial virtual, pues al dotar a los docentes de un amplio abanico de herramientas para gestionar en ambientes de educación virtual, se les provee de estrategias para que ayuden a sus estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades en áreas específicas, pero como valor agregado se les faculta para que asuman el reto de orientarlos y acompañarlos en la forma de organizar y gestionar la información para que a su vez estos tutorados puedan contribuir

con la producción de nuevos conocimientos mediante la generación de ideas creativas y pensamiento crítico (Gros, 2011).

Dado este planteamiento y las ventajas que ofrecen las TIC, la investigadora considera que en la acción tutorial tanto los docentes como los estudiantes encuentran estrategias que se ajustan a los estilos individuales de enseñanza y aprendizaje para detectar de forma temprana las diferentes situaciones complejas que van surgiendo durante el proceso y así poder buscar las acciones necesarias para solucionarlas, procurando en todo momento que el tutorado se sienta motivado acompañado y guiado para que culmine con éxito su formación.

En la medida en que los docentes realicen tutorías de forma sincrónica (chat) y asincrónica (e-mail, videos, foros), tienen la opción de establecer encuentros con sus tutorados en diferentes momentos del día para poder ahondar en temas académicos, profesionales y personales que favorezcan la relación docente estudiante buscando generar un cambio de actitud con nuevas formas de pensar y actuar que promueva un trato más humano y personalizado entre los actores del proceso educativo.

Capítulo 5

Conclusiones

Esta investigación se inició con el objetivo de establecer las competencias a tener en cuenta en un componente curricular que contribuya a la formación docente para la gestión tutorial virtual en la Universidad El Bosque, teniendo como insumo de primera mano la percepción de profesores que se encuentran vinculados a alguno de los programas de formación profesional de la institución y que hayan o no recurrido a la tutoría académica virtual como estrategia de aprendizaje con sus estudiantes.

El análisis, comprensión y articulación de la información obtenida de la pesquisa bibliográfica y de las voces de los participantes, le dieron a la investigadora una mirada amplia de lo que puede ser entendido como la realidad respecto a generalidades de la gestión tutorial virtual, en el contexto estudiado; por lo tanto, en este capítulo se da cuenta de los aspectos relevantes de la investigación, con lo cual se espera dar respuesta a la situación problema siguiendo la ruta conforme a los objetivos planteados.

Para las conclusiones, se vuelve sobre la conceptualización de las dos categorías deductivas y de las ocho categorías inductivas que surgieron de la transcripción de las voces, las cuales son:

- competencias para la gestión tutorial virtual:
 - herramientas tecnológicas
 - comunicación oral y escrita
 - relaciones interpersonales
 - conocimiento y gestión
 - capacidad de análisis

- resultados de la tutoría virtual:
 - desempeño académico
 - estrategias de aprendizaje
 - atención personalizada

En general, las percepciones de los docentes participantes fueron positivas en cuanto al interés y necesidad de dar un uso pedagógico a las TIC, pues es innegable el rápido avance tecnológico y la inmersión de los seres humanos desde edades cada vez más tempranas en el mundo digital; así como es innegable la exigencia en cuanto a la capacitación y actualización permanente de los profesores.

Ante esta realidad, las instituciones educativas y en nuestro caso las universidades, dado el creciente interés de estar a la vanguardia en temas en torno a la calidad de la formación y la educación superior, que tienen implícita la virtualidad, deben apostar a la formación docente con programas que promuevan el desarrollo de las competencias que demandan las tendencias nacionales y mundiales, sin desatender el contexto sociocultural en el que se enmarca cada institución.

Asumido el reto institucional de implementar las NTIC en los procesos pedagógicos y de incursionar en programas de formación b-learning, se devela la necesidad de dar un paso decisivo, que requiere entre otras cosas, el desarrollo profesoral con un alto compromiso y dedicación, que muchas veces desbordan la zona de confort para cuestionar sobre los beneficios de esta mediación tecnológica y en el peor de los casos, sobre la capacidad docente para asumir estos desafíos.

En los procesos de construcción de conocimiento que se promueven con la mediación de las TIC, la gestión tutorial virtual resulta fundamental y el rol del tutor virtual es protagónico, en la medida que hace uso de estas herramientas tecnológicas para generar recursos que propician de forma estratégica la transformación de los conocimientos previos de los estudiantes en conocimientos significativos que les permitan desarrollar pensamiento crítico para crear, diseñar y solucionar situaciones de la cotidianidad profesional.

Los procesos de comunicación favorecen el desarrollo de los seres humanos, de las relaciones interpersonales y se espera que en el ambiente educativo se promueva el adecuado uso de estos procesos; sin embargo, con los avances tecnológicos se han evidenciado o propiciado errores que en otros contextos podrían pasar inadvertidos, pero que en la gestión tutorial virtual en educación superior no tienen cabida, lo cual implica que el tutor deba desarrollar habilidades en las diferentes modalidades de comunicación que le ofrece la virtualidad para así mismo estar en la capacidad de transferirlas a sus tutorados.

La gestión tutorial virtual favorece las relaciones interpersonales, en la medida que tiene como base el intercambio de mensajes sincrónicos o asincrónicos haciendo uso de las diferentes formas en que se pueden dar oral, escrito, visual y multimedial, enmarcados siempre en un lenguaje cordial y respetuoso entre tutor y tutorado; lo cual a su vez favorece la apropiación y generación de nuevo conocimiento.

Brindar acompañamiento constante para superar la sensación de abandono y las barreras de formación que dificultan el desempeño académico, es una situación que muchas veces en la formación presencial no se da, pero que en la gestión tutorial virtual se debe garantizar para que los estudiantes mediados virtualmente culminen con éxito su proceso de formación.

Al analizar e interpretar los procesos que dan cuenta de lo pedagógico y didáctico de la gestión tutorial académica virtual, se inicia un camino innovador del saber pedagógico particular de la educación virtual; teniendo en cuenta que esta modalidad de formación debe dimensionarse más allá de una formación con mediación de las TIC y llegar a entenderse como una modalidad que favorece los procesos de aprendizaje.

Esta investigación logró abordar y captar con precisión las percepciones de los docentes, creando posibilidad de detectar nuevos lineamientos que se pueden integrar a procesos de formación de competencias docentes y extraer conclusiones en horizontes de comprensión más amplios.

Recomendaciones

A modo de recomendación, se considera que sería enriquecedor conocer las percepciones de los estudiantes frente a: la mediación de las TIC en el proceso de formación, la tutoría virtual como estrategia de aprendizaje, el rol del tutor en esta modalidad de formación; además saber si esas percepciones cambian dependiendo el programa o el nivel de formación en el que se encuentren los estudiantes.

Con el fin de incrementar la cultura institucional para una política sobre la gestión de ambientes virtuales en la oferta educativa, sería muy importante indagar sobre las necesidades de formación del grupo directivo de las unidades académicas de la universidad en este ámbito, recurriendo a metodologías ya validadas con este proyecto.

De igual forma, se sugiere que para futuras investigaciones también se incluya a los directivos de la institución en la investigación, pues al estar estos proyectos ligados a la formación profesoral y al crecimiento institucional, se considera pertinente conocer las percepciones de quienes tienen el poder en la toma de decisiones administrativas y de una u otra forma influyen en la ejecución presupuestal.

Bibliografía

- Arboleda, N., y Rama, C. (Eds). (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Bogotá: Hipertexto. Recuperado de http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf
- 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>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno. Recuperado de <http://site.ebrary.com.ezproxy.unbosque.edu.co/lib/bibliobosquesp/reader.action?docID=10957673&ppg=24>
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los Métodos* (4ª ed.). 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/hGByXl>
- Cáceres, K. (2011). *Tutores en ambientes virtuales de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Recuperado de

- <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/1320/Gracce%20Kare%20n%20C%20A1ceres%20P%20C%20A9rez.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>
- 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>
- 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 el 10 de mayo de 2016 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>
- Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea, Bergen. (2005). Recuperado el 05 de mayo de 2016 de http://www.uma.es/ees/images/stories/conferencia_de_bergen.pdf
- Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea, Berlín. (2003). Recuperado el 10 de marzo 2016 de https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=f3736570-bb84-40b3-8a2e-a9397ef7ef30&groupId=793464
- Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea, Bolonia. (1999). Recuperado el 05 de mayo de 2016 de

https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=yGLMVp7_Lc2w8weciqGgAg&gws_rd=ssl#q=Declaraci%C3%B3n++de+bolonia+

Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de Londres. (2007). Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://www.uma.es/eees/images/stories/london.pdf>

Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación Lovaina. (2009). Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/SRPA/Tab/DLovaina-2009.pdf>

Declaración de la Conferencia de Ministros de Educación de la Unión Europea de Praga. (2001). Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf

Decreto 1075. (2015). Ministerio de Educación Nacional. *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar la Ley 1740 de 2014*. Recuperado el 16 de mayo de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-353594_recurso_1.pdf

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>

De la Cruz, G., Chehaybar-Kury, E., y Abreu, L.F. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. Instituto de Investigaciones UNAM, México. *Revista de la educación superior* 40(157), 189-209. ISSN 0185-2760. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>

De Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Antropos.

García, A., Angarita, J., y Velandia, C. (2013). Implicaciones pedagógicas del uso de las TICs en la educación superior. *Revista de tecnología* 12(3), 36-56. Recuperado de <http://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RevTec/article/view/1750>

- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Ried* 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. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (Autor). *Evolución y retos de la educación virtual construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 13-26). Recuperado de <https://goo.gl/Vqj9rm>
- 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* (4ª ed.). México: Mac Graw Hill.
- Klimova, B. y Poulouva, 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>
- Lago, D., De Fernández, C., Navas, M., Ospina, R., Macías, M. y González, F. (2012). *Guía Manual de Tutores*. Cartagena, Colombia: Universitaria.
- Ley 1341 (2009). Congreso de Colombia. *Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones-TIC- se crea la agencia*

- nacional de espectro y se dictan otras disposiciones*. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf
- Magna Charta Universitatum. (1998). Recuperado el 12 de mayo de 2016 de <https://goo.gl/erkIZL>
- Martínez, P. (2012). *Implicaciones del EES, en el desarrollo de la tutoría universitaria' en Tutoría Universitaria - Un estudio del plan de tutorías universitarias en la Universidad de Murcia*. Murcia, España: Editum.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2009). *Educación virtual o educación en línea*. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196492.html>
- _____. (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
- Molano, M. (2015). *Competencias: un asunto de pedagogía*. En G. Londoño y E. Cano (Eds.). *Formación y Evaluación por Competencias en Educación Superior* (pp. 11 - 44). Colombia: U. de La Salle.
- Observatorio Universidad Colombiana (2013). *La Educación Superior a Distancia y Virtual en Colombia: Nuevas Realidades*. Recuperado de <https://goo.gl/TMbHfX>
- Packman, G., Jones, P., Thomas, B., y Miller, Ch. (2006). Student and tutor perspectives of on-line moderation. *Revista Education and Training* 48(4), 241-251. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228654027_Student_and_tutor_perspectives_of_on-line_moderation
- Páez, D. y Roca, W. (2013). Tutor virtual. Lo que transformó al docente, la mediación virtual. En D. Lago (Editor). *La Tutoría en la formación Doctoral. Una estrategia para el desarrollo de las competencias científicas del ser, del conocer y*

- el hacer del Investigador*. (pp. 51-66). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Páramo, P., y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio* 25 (1-7). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102501>
- Pedró, F., y Jiménez, J.C. (2004). *El proceso de convergencia y la transformación de la docencia universitaria en los países de la unión europea. Análisis comparativo y propuestas de mejora para el sistema universitario español*. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra.
- Prieto, A., Lloris, A y Torres, J.C. (2006). *Introducción a la informática* (4ª ed.). México: Mac Graw Hill.
- Prieto, D. y Gutiérrez, F. (2011). La tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje. El asesor pedagógico. Instituto de Formación Docente de Virtual Educa. Recuperado de <https://goo.gl/CsQWC6>
- Resolución 02041. (2016). Ministerio de Educación Nacional. *Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación de registro calificado*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf
- Rodríguez, A., y Sierra, E. (2014). Reflexiones pedagógicas sobre la tutoría académica en educación superior. *Revista Salud Bosque* 4 (1) 29-36. Recuperado de la base de datos Lilacs <https://goo.gl/DXzzAH>
- 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>
- Rodríguez, S. (Coord.). (2004). *Manual de tutoría universitaria - Recursos para la acción* (2ª ed.). Barcelona, España: Octaedro/ICE-V. Recuperado de <https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/10162.pdf>
- Saavedra, A. (2011). *Diseño e implementación de ambientes virtuales de aprendizaje a través de la construcción de un curso virtual en la asignatura de química para estudiantes de grado 11 de la institución educativa José Asunción Silva municipio de Palmira, corregimiento La Torre*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6129/1/albaluciasaavedraabadia.2011.pdf>
- Sánchez-Mora, M. (2012). *Tutoría Universitaria - un estudio del plan de tutorías universitarias en la Universidad de Murcia*. Murcia, España: Editum.
- 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>
- Silva, J., y Astudillo, A. (2012). Formación de tutores. Aspecto clave en enseñanza virtual. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación IV(1)* 87-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233643>
- Simón, T. (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités, Paris Ministerie de l'Education Nationale de l' enseignement superieur et de la recherche*. Recuperado de <http://media.education.gouv.fr/file/39/3/1393.pdf>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Una perspectiva educativa. Sexta edición. México: Pearson.
- Trujillo, J.M., López, J., y Pérez. E. (2011). Caracterización de la alfabetización digital desde la perspectiva del profesorado: la competencia docente digital. *Revista Iberoamericana de Educación 55(4)*. Recuperado de <https://goo.gl/pSnnHq>

- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 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 el 09 de noviembre de 2015 de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-s.html>
- _____. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Recuperado el 09 de diciembre de 2016 de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- _____. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior – 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- _____. (2009). *¿Qué es la UNESCO? ¿Qué Hace?*. Recuperado el 13 de febrero de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147330s.pdf>
- _____. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*. ISBN: 978-92-3-300018-6. Ediciones UNESCO. Recuperado el 15 de diciembre de 2015 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Universidad de Concepción - Dirección de Docencia. (2001). Manual del tutor virtual. Curso a distancia vía internet: asistencia básica permanente. Red Educativa Enlaces. Recuperado el 01 de febrero de 2017 de <https://goo.gl/KIYWXc>
- Universidad El Bosque. (2016). *Lineamientos Educación Virtual y a Distancia*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque. (1996). *Misión y Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2011). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.

- _____. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2015). *Política de Educación Virtual y a Distancia*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2013). *Política de Egresados*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2013). *Política de Éxito Estudiantil*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2015). *Política de Flexibilidad en la Educación*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2013). *Política de Gestión del Talento Humano Académico*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- _____. (2014). *Política del Uso de las TIC*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- 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>
- Vallejo, M., y Ospina, O. (2012). ¿Cómo integrar el uso de tecnología en la práctica pedagógica cotidiana? Orientaciones, ejemplos y algo más. En Corporación Colombia Digital (Editor). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI*. (pp. 57-72). Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1KRS0DP7S-1YWQ573-3CX>

- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G., y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Vásquez, M. (2007). Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultural en la Sociedad de la Información* 8(2), 116-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334008>
- Yot Domínguez, 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>